



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERCONEXÕES E CONVERGÊNCIAS

RAQUEL MENDES CARDOSO

Brasília – DF
Dezembro de 2014

RAQUEL MENDES CARDOSO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERCONEXÕES E CONVERGÊNCIAS

Monografia apresentada à Banca Examinadora como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dr.^a Nara Maria Pimentel.

Brasília – DF
Dezembro de 2014

RAQUEL MENDES CARDOSO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERCONEXÕES E CONVERGÊNCIAS

Monografia apresentada à Banca Examinadora como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dr.^a Nara Maria Pimentel.

Aprovado em: 12/12/2014

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nara Maria Pimentel (orientadora)
Faculdade de Educação – UnB

Prof.^a Dr. Lucia Helena Pulino
Instituto de Psicologia – UnB

Prof. Dr. Rui Seimetz
Faculdade de Educação – UnB

Dedico primeiramente a Deus que tem estado comigo em todos os momentos.

À minha Bubú (mãe), que foi a principal inspiração para este trabalho, ao meu pai que me ensinou a amar e trabalhar pelo que quero.

À minha irmã Rafinha que tanto me deu forças.

Ao meu amado namorado/projeto de noivo, Breno, que me ajudou a confiar em mim e que tem me amado.

Agradecimentos

Agradeço à Deus que têm sido comigo em todos os momentos.

Aos meus pais e a toda minha família que sempre acreditou em mim, mesmo quando nem eu mesma acreditava.

Agradeço à minha orientadora, pela tranquilidade que sempre me passou durante a construção deste trabalho e ao longo dos projetos na UnB, pelos ensinamentos e confiança.

Aos professores da Faculdade de Educação pelo aprendizado.

À Romilda Torres, Analista do Sebrae Nacional, que me ensinou novas perspectivas de carreira e novos olhares para a vida.

Agradeço em especial aos meus amigos, ao meu namorado pelos momentos compartilhados durante minha graduação.

À todos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Se a educação tem seu papel na construção de outro mundo possível, deve assumir a função de libertar das formas de opressão”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil e no Distrito Federal enquanto uma modalidade de ensino cujas especificidades constituem hoje um dos grandes desafios para a universalização da educação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica tendo como base o marco legal da EJA no Brasil e no DF. Para tanto, buscou-se identificar a educação como Direito de todos e dever do Estado conforme a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - 9394/96, assim como as Diretrizes e Metas do Plano Nacional da Educação para a EJA e das Diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal. O trabalho aponta os índices da EJA em parâmetros nacionais e no Distrito Federal. A partir da experiência vivida no SESI busca-se identificar na modalidade de Educação a Distância uma possibilidade de intensificar o uso das TIC na EJA. Constata-se a necessidade de implementação de uma política pública de Estado para a EJA e melhor estudo sobre as contribuições que as políticas públicas de educação podem fornecer para esta modalidade de educação tendo em vista a complexidade e as especificidades próprias deste nível de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância; Políticas Públicas de Educação para a educação de Jovens e Adultos no Brasil; EJA no Distrito Federal; EJA no PNE 2014.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO	9
APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	18
METODOLOGIA.....	22
Objetivo da pesquisa.....	23
Objetivo geral	23
Objetivo específico	23
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	24
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA LDB AO PNE 30.....	30
CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL	40
3.1 Educação de Jovens e adultos na modalidade a distância no DF	40
CAPÍTULO IV - NOVOS OLHARES NOVOS CENÁRIOS EDUCATIVOS: EJA A DISTÂNCIA.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Raquel Mendes Cardoso, tenho 27 anos, nasci em Brasília, aos 16 de julho de 1987. Minha mãe é Sebastiana Mendes Portela e meu pai José Cardoso. Tenho uma irmã mais nova, Rafaela Mendes Cardoso. Moro em Samambaia e o que mais gosto na minha casa é meu pé de manga e minha cama.

Ensino Infantil, Fundamental e Médio

Entrei na escola cedo, antes da idade legal da época. Minha mãe me matriculou no Risadinha e me recordo de algumas experiências de socialização. As tias que eu mais gostava eram a Carmem e a Alessandra. Tinha medo da Tia Rita, mesmo que gostasse dela, porque ela me tomava a cartilha e eu não conseguia entender o que eram todas aquelas letras juntas. Hoje sei que a falta de livros, revistas e demais materiais de leitura na minha casa favoreciam esta dificuldade. Eu me encontrei quando tentava encontrar as letrinhas na Bíblia, assim aprendi a ler muito mais rápido que as crianças da escola.

Eu era uma menina de cachinhos e cabelo escuro, gostava de brincar sozinha, não tinha muitos amigos, mas tinha momentos de brincar com os coleguinhas. Gostava muito das massinhas, pelas cores e pela textura. Sai do Risadinha, que era escola de Jardim, com os conhecimentos que teria somente na 1ª série. Na época, fui estudar na Escola Classe 28 no ano de 1994 em Taguatinga/DF porque em Samambaia não tinham escolas. Lá, realizei um teste que me fez “pular de série”, algo que aconteceu com quase todos que estudaram no Risadinha. Assim, comecei minha 2ª série e percorri minha trajetória escolar 1 ano e meio mais nova em todas as séries, já que aniversário no meio do ano.

Continuava sem ter muitos amigos no “28” como chamávamos. Meu primeiro contato com pessoas com necessidades especiais aconteceu nesta escola. Havia uma menina mais velha, que tinha uma deficiência mental, acredito leve. Lembro bem dos cabelos longos e cacheados dela. Eu gostava de conversar, porque ela praticamente não falava (dificuldades na fala), e me defendia das outras crianças (que tinham medo de ficar como ela), que não me receberam bem lá, dentre outros motivos porque eu era mais nova e novata.

Embora eu conseguisse acompanhar a rotina da escola, a solidão me incomodava e na catequese tive orientações de ensinar os coleguinhas para fazer amigos. Enquanto eu ia bem em português em função da leitura e escrita, tinha dificuldades em matemática. Estava alfabetizada antes dos 6 anos de idade. A estratégia de ensinar os amiguinhos funcionou muito bem, porque

eu já ensinava a amiguinha especial. Tinha amigos e eles também tinham problemas com matemática e isso me tranquilizava muito. Meu rendimento escolar era bom, mas lembro que pesava muito na avaliação da professora eu ser “quietinha” e sentar na frente, visto que ela se aborrecia muito com as crianças que corriam na sala, gritavam, cantavam e especialmente não faziam deveres.

O problema é que isso me acarretou um rótulo que eu não gostava, era CDF. A 3ª série foi com praticamente as mesmas crianças e eu mantive a fama, porque tinha muita vergonha de expor minhas opiniões e um verdadeiro temor das professoras. Nesta época o bullying aumentou. Acidentalmente cortei meus cabelos, estava engordando e o título de gordinha CDF era muito pior do que o anterior. Tive sérios problemas para conseguir me expressar na escola em todo meu Ensino Fundamental por causa deste título. Sentia que todos riam de mim e que eu não era digna de participar das brincadeiras com as crianças. Eu não falava nada com minha mãe e as professoras não entendiam meu silêncio como um problema e sim como uma manifestação de paz em meio a balburdia da sala.

Na 3ª série, minha mãe me colocou nas aulas de reforço que me ajudaram a subir minhas notas porque tinha a oportunidade de levar os deveres corretos para a escola. Isso pesou no Ensino Médio, porque eu não tinha assimilado os conteúdos básicos de matemática e isso só ficou evidente quando na UnB fiz Educação Matemática 1 e 2 e vi que não conseguia entender os assuntos porque eles faziam parte de um mesmo processo.

Na 4ª série estudei com minha professora mais querida até então, Marylene. Ela era tão tranquila, tão calma, mas me dava medo quando tomava a tabuada na entrada da sala. Tivemos formatura no fim do ano, lembro da minha mãe emocionada. As aulas estavam mais leves, eu conseguia aprender os conteúdos e embora não tivesse mais amigos porque mudei de escola, me sentia melhor. Era uma nova oportunidade. Gostava muito da Escola Classe 11. O ambiente era muito bom e eu tinha minha irmã estudando na 1ª série e não estava mais sozinha. Era 1996 e eu vivi minhas primeiras experiências relacionadas a Educação de Jovens e Adultos. Como aprendi a ler muito cedo, minha mãe sempre me levava aos lugares para ler algum documento ou fatura para ela. Embora não fosse muito boa em matemática, já dominava as operações básicas, isso me fazia útil para meus vizinhos que ainda não conheciam e tínhamos praticamente a mesma faixa etária.

Minha tia tinha voltado a estudar e eu a ensinava algumas vezes. Minha mãe participava de um programa do trabalho voltado para a alfabetização das equipes de copa e

limpeza, onde trabalhava. Eu gostava de ensinar adultos. Eles queriam aprender e o brilho nos olhos quando conseguiam compreender algo era maravilhoso.

Bem, em 1997 novamente mudei de escola, fui para o Centro de Ensino de 1º grau 10 de Taguatinga. Foi meu primeiro choque com a má estrutura das escolas públicas do DF. Todos os dias eu sentava numa cadeira sem encosto e com assento quebrado. Minha mãe sempre ia a todas as reuniões e reclamou que eu rasgava minhas calças nas cadeiras ruins. A diretoria disse que não tinha o que fazer porque não tinha verba e estavam esperando as cadeiras novas. Na parte dos conteúdos, tive o prazer de conhecer a geografia, que eu gostava desde aquela época. Não tinha professora de inglês e somente em julho começamos a ter aulas de ciência, quando a professora substituta chegou. As aulas de laboratório nunca existiram, estas deviriam ser de laboratório de ciências e também de informática, mas eu só via computadores quando ia ao serviço da minha mãe.

Minha mãe dormiu na fila e usando um endereço de Taguatinga, conseguiu uma vaga no Centro de Ensino de 1º grau 05 de Taguatinga, onde fiquei até o fim do primeiro grau, a antiga 8ª série. Uma amiga dela se compadeceu das dores que eu já sentia nas costas aos 10 anos e emprestou o endereço dizendo que morávamos lá perto. Bem, no “5” a experiência foi interessante. Como entrei na 6ª série, era outra vez novata numa turma onde praticamente todos se conheciam. Eu ainda sou tímida, mas hoje em dia aprendi a lidar com isso. Os poucos amigos que fiz, eram também os ditos “inteligentes que sentavam na frente”.

Outra vez meus professores eram cegos diante da situação. Achavam que nós éramos os melhores amigos. Eles me diminuía e eu era obrigada a fazer os trabalhos com eles porque tinham professores que não permitiam que eu entrasse nos grupos dos bagunceiros. Acredito que este despreparo docente acompanhou minha trajetória até o semestre passado na UnB, quando ainda tive professores que não sabiam lidar com conversas em sala de aula. Eu só comecei a melhorar nas disciplinas, realmente entender, quando comecei a ensinar meus amigos bagunceiros que me defendiam dos outros escondida. Arranjei até meu primeiro namoradinho na 8ª série assim. A mãe dele pediu para a minha que eu ensinasse a ele história e geografia. Que lembrança engraçada. Este memorial realmente proporciona reviver as experiências.

Neste meio tempo, meus “amigos da rua” eram minha família escolhida. Laços que mantemos ainda hoje. Tive o privilégio de brincar na rua na era dos videogames. Coisas que meus amigos de apartamento até estranham quando conto. Lembro-me com muito carinho de um professor que saiu na 7ª série. Ele ensinava práticas agrárias salvo engano, era encantador. Eu aprendi a plantar e ficava maravilhada em cuidar das plantas. Nesta época eu estava decidida

a cursar direito, ser uma grande advogada que defenderia pessoas obrigadas a ficar mudas como eu era. Mas pensava no hobbie da plantação, que era aguçado pela quantidade de plantas que temos ainda hoje em minha casa.

Eu procurava me aplicar muito nas disciplinas, tinha boas notas, salvo um 5 em matemática na 6ª série, quando conheci os números negativos e não entendia para que serviam. Era cada vez mais evidente que eu procurava entender os conteúdos para ensinar as pessoas que precisassem de mim, foi assim que aprendi praticamente sozinha sobre os números negativos, lendo em livros da biblioteca outras explicações, tão mais simples que a do professor Rui.

Meu namorico me tornou popular na escola no fim da 8ª série e meus falsos “cognatos” já me viam com outros olhos. Guilherme me ajudou muito a me libertar da dupla personalidade social que tinha na escola e com meus amigos da rua. Comecei a ter vontade de ser a mesma pessoa tranquila, alegre e que se pronunciava também na escola, independente do que isto me acarretaria na escola. Foi com essa visão que sai do 5 no ano 2000, aos 13 anos.

Lembro da confusão causada na época da mudança para o Ensino Médio, porque muitos queriam que eu fosse para a Escola Normal, mas eu não queria ser professora. Meu negócio era advogar. Tinha a opção de técnico em contabilidade para quem conseguisse vaga na escola “EIT” mas era impossível conseguir lá e eu corria léguas de ter que estudar mais matemática. Assim, minha mãe foi informada que era bom que eu fosse para o Centro de Ensino Médio 03, também em Taguatinga. A estrutura desta escola também era precária, mas como tinha feito uma parceria com o “5”, todos os alunos tinham vaga garantida lá e fizeram troca de material. Eu soube disso porque o Guilherme tinha escrito nosso nome gravado na madeira de uma cadeira antes dele voltar para Minas e eu sentei na mesma cadeira na aula de física.

A parte traumática é que fiquei sem biologia por quase todo o Ensino Médio nesta escola. Meu ensino nas ciências já tinha tido a fragilização na 5ª série e muitas coisas que estudei para o vestibular nunca tinha ouvido falar. Voltei a amar português porque estudava literatura e não a gramática cruel na 7ª e 8ª que aprendi a duras penas. Estava muito feliz porque tinha ido para uma turma onde nenhum dos meus amigos tinha ido. E tomei esta oportunidade com todas as forças. Minha mãe quis me colocar na turma A, e eu tinha notas para isto, mas pedi para permanecer na turma C e que não dissessem a minha mãe, porque não queria estudar com pessoas ruins. A diretora levou um susto quando disse isso e contou para minha mãe.

Tive que explicar para ela que tinha passado por muitas coisas ruins nos últimos três anos e que não queria mais estudar com eles. Estava estudando de tarde, não gostava muito no começo, mas me realizei neste aspecto no Ensino Médio. Eu era a mais popular da escola e

sentava na grama com os amigos tocando e cantando Legião Urbana todas as tardes que os professores faltavam. Fiz os melhores amigos lá. Também me encontrei nas aulas de artes que agora eram voltadas para as cênicas e não para esculturas de papel mache que eu nunca consegui fazer. O impacto emocional foi tão grande com minha libertação que eu ficava literalmente aérea nas aulas. Conversava com papelzinho e nunca ouvia nada que os professores diziam. Resultado: uma chuva de notas baixas no primeiro bimestre. Minha tia foi a reunião porque o horário de trabalho de minha mãe não permitia que ela fosse.

Foi horrível. Vi minha mãe chorar e soluçar no banheiro, mas não brigou comigo, não chamou minha atenção e eu parecia alguém que ela não conhecia na escola. Perguntou o que tinha acontecido e eu não sabia explicar. As lágrimas dela me impulsionaram a estudar muito. Meus amigos tinham notas médias, mas como eu tive este propósito, todos estudavam junto comigo e no bimestre seguinte a menor nota era 7,8, em química. O 1º ano foi de muito estudo, porque conforme disse, senti falta dos conteúdos que não tinham se acomodado.

No 2º ano, como eu era conhecida pela liderança na escola, participei do Grêmio, lutava por condições melhores, por aulas de informática, mas ninguém dava ouvidos. Organizei uma manifestação de alunos e ficamos em greve por uma semana até que o laboratório de informática fosse liberado e o auditório fosse consertado. Estavam fechados porque não haviam técnicos na escola, era absurdo. O diretor ficou impressionado com todos os alunos cantando no pátio da escola. Foi lindo!

Eu mal via meus antigos amigos e um dia um deles, aliás éramos um grupinho de 4 pessoas, veio me pedir desculpas pelos comportamentos anteriores. Eu perdoei e mantenho contato até hoje com ela. A matemática do Ensino Médio me assombrava, mas tive muito mais facilidade em aprender com os grupos de estudo que fazíamos. Como sempre tínhamos horários vagos, por falta de professores ou aulas que terminavam mais cedo, estudávamos e depois íamos patinar e enfim, ser adolescentes. Neste ano eu já estudava de manhã como minha vida inteira e quando minha mãe foi visitar a escola, todos sabiam que era minha mãe. Ela estava muito orgulhosa de minhas notas e da liderança que eu tinha, mas não sabia como tinha se dado tudo isso. Lia em minhas anotações letras de músicas que eu escrevia, em inglês e português e achava que eram cartas de amor.

Falando em amor, lá estava eu namorando totalmente apaixonada no 2º ano, aos 15 anos com alguém que veio a se tornar meu noivo e que Deus chamou para viver consigo. Ele faleceu quando tínhamos 2 anos de namoro, eu estava estudando para a UnB, agora queria fazer

jornalismo, mas não conseguia terminar um pensamento. A perda foi muito difícil, mas Deus sustentou.

No 3º ano, tivemos uma palestra de como funcionava o Programa de Avaliação Seriada, o qual vínhamos fazendo desde o 1º ano. Entendi muito pouco, o lugar era apertado e mal podíamos ouvir. Eu não tinha nota para tentar jornalismo, mas como não sabia, tentei e perdi a oportunidade de ingressar na UnB aos 16 anos, cursando geografia, que era minha segunda opção. Na formatura do Ensino Médio, nenhum dos meus amigos tinha comprado o pacote, mas meus pais pagaram em vinte vezes e nós fomos. Não me diverti muito, estava com o pensamento no meu namorado que estava doente, prestes a falecer e não estava no baile. Não dancei a valsa com meu pai, nosso diálogo na época era quase nulo.

Ensino Técnico

Tentei ingressar na UnB de 2003 à 2006. Reprovei nos muitos vestibulares e carregava muita frustração com o fato de não poder fazer a faculdade que queria, nem Direito, nem Jornalismo. Precisava trabalhar para ajudar na casa e dava aulas de reforço. Logo me tornei popular e tinha fila de espera nas 4 turmas que eu montei para lecionar o dia inteiro. Estava cansada de trabalhar em casa e não ter dinheiro e soube de uma prova na Escola Técnica de Brasília para um curso que traria emprego rápido: Telecomunicações.

Salvo a experiência para conseguir o certificado, nunca consegui trabalho nesta área e fui negada em várias empresas por ser mulher. Carrego comigo os melhores amigos até hoje feitos nesta época. Apesar de ter tido sucesso nas disciplinas que agora eu não eu não temia em conversar e pedir explicações sobre o que não entendia, sabia que Telecomunicações não era minha área e já gostava da Educação, mas seria minha última opção. Eu já sentia dores na garganta e tinha ficado com alergia do pó de giz nas aulas lecionadas na minha casa. Mas sempre me emocionava a transformação que conseguia fazer através da educação às crianças e adolescentes a quem eu lecionava. Todos eram parte do mesmo processo.

Ensino Superior – Minha pedagogia

Em 2009, consegui finalmente iniciar minha faculdade. Com muito atraso. Fiz o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e logo no início do Programa Universidade para Todos – PROUNI tentei novamente bolsa para Jornalismo e consegui 50%, mas o salário dos meus pais não permitia pagar. Passei também em Direito numa federal, mas não pude cursar porque era em outro estado. Frustrada, mas com boa nota no ENEM tentei Pedagogia integral

na Universidade Católica e na Faculdade de Ciências e Tecnologias – FACITEC. Consegui a bolsa integral e em junho pude começar minha graduação. Optei pela FACITEC por ser diurna.

Logo no 1º semestre me encantei com a Pedagogia e o que era para ser apenas 3 semestres para depois transferir para a UnB em Geografia, tornou-se indispensável a minha vida. A faculdade particular exige muito e eu estudava bastante. Tinha grandes amigas e fui muito bem até meu 3º semestre, quando comecei a trabalhar no aeroporto e tinha horários complicados.

Durante meu período 2º semestre consegui meu primeiro estágio. Foi no SESI com o Projeto EJA ARTICULADO que juntamente com o SENAI proporcionavam formação de ensino médio e superior para os alunos. O projeto consistia em apresentar o conteúdo do telecurso 2000 para os alunos e fazer breve explanação. As aulas eram planejadas em conjunto com uma equipe de professores e os estagiários é quem lecionavam. Era um projeto piloto.

Eu era responsável por matemática, química, física e artes em duas turmas. No meu primeiro dia, um aluno disse: “– Professora, a senhora não vai botar aqueles vídeos de 100 anos do telecurso para a gente não né? Eu vou dormir...”. Logo vi que a metodologia tinha falhas, porque os alunos eram em sua maioria repetentes do Ensino Médio Regular e eram poucos adultos e idosos. A turma, diferente de minha tia, não tinha em sua essência a vontade de aprender, mas soube utilizar a vontade de “ser livre” do ensino obrigatório para motivá-los. Foi lecionando na EJA que encontrei minha essência pedagógica. Eu estava motivada a estudar para transformar a realidade que meus alunos teriam.

Estava cursando a disciplina de EJA no mesmo semestre. A professora Graça da FACITEC me ajudou muito. Montei vários relatórios dos alunos, porque conhecer o sujeito é de suma importância e isso aumenta na EJA. Conhecia meus alunos, suas dificuldades e seus medos de matemática tão próximos aos que eu mesma possuía. Ao invés do telecurso, tínhamos vídeos da internet que mostravam como tinham surgido as teorias e em que poderíamos utilizá-las. Sempre tinha um diálogo e em seguida atividades que eu mediava. Eu tentava aplicar todo o direcionamento que a professora me dava e tinha muita alegria e orgulho nisso. A experiência foi um sucesso. Todos tinham ótimo rendimento e a evasão era nula.

Destaco que tinham 4 alunos que cumpriam medida judicial e seu desempenho em física e nas aulas de arte. Um dos alunos ganhou o prêmio máximo da feira de física que eu promovi. Também dentro do Projeto, tinha o intuito de valorizar as regionalidades. Vencemos o Prêmio Regionalidades com um Projeto sobre o Nordeste, ideia minha. A felicidade só não era completa porque a bolsa que eu recebia era muito pouco para suprir as necessidades da

minha família e nesta fase, descobrimos que meu pai estava com câncer e risco de metástase. Assim, fui trabalhar no aeroporto. Este trabalho em especial me privou de tudo que eu amava, não poderia mais lecionar na EJA, nem praticar minhas aulas de dança, mal conseguia ir à Missa e o estresse era constante.

Reprovei em 3 disciplinas e no semestre seguinte o MEC enviou uma carta informando o perigo de perder a bolsa. Eu estava com dificuldades para dormir e isso acarretou nos meus estudos. Optei por estudar na UnB. Fiz a transferência facultativa e fui aprovada com louvor. O problema era deixar minhas amigas que tinham se transformado numa família.

Sai do trabalho no aeroporto e tinha entrado na UnB, que tanto queria. Senti muito a transição. Não tinha amigos, era literalmente cada um por si. Não tive orientação nenhuma quando cheguei, mal sabia o que era FE 1, FE 2 e FE 3, aliás ainda hoje me perco. O fato é que o período que estudei na FACITEC tinha me proporcionado um arcabouço teórico no que tange as políticas, as teorias pedagógicas e as vertentes de letramento e psicologia. Então não foi difícil “acompanhar” a Faculdade de Educação, mas sentia falta das experiências de convívio.

Com os novos ares, fiz o aproveitamento de várias disciplinas, mas não sabia me localizar no fluxo, nem quando ia concluir o curso. Mas o que me motivou a ir para a UnB, além da situação de perigo da bolsa, foi a possibilidade de fazer Mestrado em Educação. Fiquei tão frustrada com a dificuldade em cursar disciplinas obrigatórias porque a fila era imensa e os horários não ajudavam que quase desisti. Das cinco disciplinas que cursei no meu primeiro semestre na UnB em 2011, reprovei em quatro. Estranhei que ninguém me procurasse para saber se eu era assim antes e porque estava com rendimento tão ruim. Aprendi a primeira lição da UnB – Cada um por si e Deus por todos, da mesma linha – Salve-se quem puder.

Claro que todas as vezes que procurei ajuda na coordenação fui muito bem recebida, mas não entendia na época que eu precisava construir autonomia neste processo. Consegui um estágio no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas- SEBRAE. Tive oportunidade de aprender muito nos dois anos de estágio especialmente neste processo de autonomia e planejamento. Neste momento a disciplina Educação e Trabalho foi essencial para compreender o contexto que tinha me inserido.

A principal diferença que senti na UnB foi o currículo. Além da ausência de provas. Se fiz três provas nos anos que permaneci foram muito. Mas a avaliação e seu processo não consiste somente nisso, então o curso só agregou. Aos poucos me adaptei e aprendi a me organizar. Me dei conta de que a atuação do Pedagogo é muito mais do que aquilo eu pensava. A Pedagogia vem se expandindo e o pedagogo atua cada vez mais em espaços diferenciados, o

que me chamou atenção no SEBRAE, onde minha coordenadora era Pedagoga e Gestora do Projeto Circuito de Feiras do Empreendedor.

Aprendi muito no SEBRAE mas sinto falta de lecionar. Recentemente entrei para o quadro de funcionários por meio de concorrido processo seletivo. Não estou atuando na área e estava perdendo o sentido da Educação nas salas de aula, porque não atuava mais em capacitações como anteriormente. Consegui concluir os Projetos na UnB, finalmente encontrei um tema para realização deste trabalho. Eu sabia que tinha que falar de EJA, porque é nela que meu coração habita, mas não conseguia me organizar para isso. Sem dúvidas ter transferido minha graduação para a UnB me proporcionou muitas vantagens. O fato de minhas amigas estarem formadas há 2 anos não me impacta porque percebo a diferença nítida em nossas formações.

No ano passado minha mãe que já era aposentada por tempo de serviço, não permaneceu no trabalho porque a nova firma só contratava quem não era aposentado. Ela teve depressão por ter sido descartada da forma como foi, mas conseguiu sair desta fase com a esperança de voltar a estudar. No início deste ano, ela conseguiu após muita fila e muitas idas ao CESAS uma vaga para estudar de manhã. Apesar de todas as dificuldades com a falta de apoio do meu pai e as dificuldades em acompanhar o currículo, ela tem permanecido e eu tento contribuir em tudo que posso.

Na UnB muitas coisas me fizeram repensar minha trajetória acadêmica, mas encontrei vários professores que me inspiraram no resgate da minha essência pedagógica, cito: Professora Renísia, com quem infelizmente não pude concluir a disciplina de Ensino de história, identidade e cidadania em função do acompanhamento necessário no auge do tratamento de câncer do meu pai, Professor Erlando, que junto à Professora Nara despertaram meu olhar para as políticas e a gestão necessária na escola, Professor Vilar (história), que me fez sorrir novamente na UnB, Professora Kátia Curado que foi extremamente sensível e me fez compreender o currículo da FE, Professora Alexandra, maravilhosa, Professor Cristiano que me fez compreender matemática com outros olhos capazes de proporcionar oportunidades diferenciadas aos sujeitos, Professora Cláudia Sanz e Professor Edemir que possibilitaram resgatar meus laços com o jornalismo na vertente da Educação, Professora Patrícia Pederiva que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, por fim, Professores Edson e Rodrigo que deram leveza quando eu já não aguentava mais a rotina de estudos através da música e do cinema.

A perseverança de minha mãe foi o que motivou a voltar a estudar a EJA, seus desdobramentos na atualidade para assim reencontrar minha essência pedagógica.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Tratar da Educação de Jovens e Adultos vislumbrando as interconexões e convergências foram as principais motivações para a elaboração desta monografia. Denominamos interconexões os desdobramentos desta modalidade na atualidade que contempla não só os adultos analfabetos que buscam a escola mas também jovens e adultos empregados e desempregados que estão tentando voltar para a escola por diversos motivos.

Para a maioria dos especialistas no assunto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola. Felizmente, o conceito vem mudando e, entre os grandes desafios desse tipo de ensino, agora se inclui também a preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Em recente entrevista Timothy Ireland mestre e doutor na área e especialista em Educação da representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil destaca alguns pontos interessantes.

Segundo o especialista atualmente a EJA busca acompanhar as mudanças que estão acontecendo na sociedade na perspectiva de que o processo educativo, idealmente, começa na infância e termina somente na velhice.

O processo educacional contempla aspectos que envolvem a vida do Jovem e do Adulto de forma individual, profissional e social. A primeira considera a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo. Na profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão. Um médico, um engenheiro, um físico, todos os profissionais precisam se requalificar. Em momentos de crise, como o atual, isso fica ainda mais necessário. É comum o trabalhador ter de aprender um novo ofício para se inserir no mercado.

Na social (que é a capacidade de viver em grupo), um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece. Além dessas, há outra dimensão de aprendizagem muito pertinente neste momento: a relação das pessoas com o meio ambiente. Todos nós temos a necessidade de nos reeducarmos no que se refere a essa questão. Precisamos praticar novos paradigmas de sustentabilidade e novos hábitos de consumo.

O pesquisador aponta que existem alguns com uma forte tradição nessa área, como Inglaterra, França e Itália, que têm introduzido na legislação o conceito de Educação ao longo

da vida. Em geral, os europeus reconhecem o papel da EJA para o futuro social e econômico. Entre as nações emergentes, também há bons exemplos. Um deles é a Coreia do Sul, que estabeleceu dois planos nacionais de cinco anos para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Outro é a China. Na América Latina, Cuba tem investido em Educação para todos e com qualidade. Prever verbas para a EJA é crucial para o desenvolvimento de qualquer nação

Um aspecto importante para o avanço das políticas de EJA no Brasil foi o fato de a EJA ter sido incluída no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi fundamental para garantir uma fonte estável de recursos.

Outro aspecto importante é que na maioria dos casos, os educadores desse público são improvisados e não têm preparo específico para atender esse público. Há formas diferenciadas de trabalhar com EJA e menos de 2% dos cursos de Pedagogia oferecem formação específica para esse fim.

Por fim, na entrevista o especialista afirma que atender as expectativas criadas em Hamburgo é preciso levar em conta que não há como negar que a EJA tem demandas próprias. É impossível desenvolver programas de qualidade sem que os recursos estejam garantidos. Normalmente, nas escolas os locais são improvisados para essas aulas, os materiais utilizados e os educadores. Para resolver isso, a profissionalização do corpo docente e o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem são fundamentais. Em termos de gestão, é essencial implantar políticas de forma mais efetiva, transparente, eficaz e responsável, envolvendo na decisão representantes dos segmentos que participam da EJA - como a sociedade civil.

É justamente em relação ao enriquecimento dos ambientes de aprendizagem para o EJA que vislumbramos a convergência para a EaD. Ao compreender a articulação da Educação de Jovens e Adultos via modalidade a Educação a Distância possa-se pensar em novas possibilidades para superar o caráter reprodutor e compensatório característicos de muitas das políticas de EJA. De acordo com Meszáros a educação libertadora teria a função de transformar o trabalhador em um agente público, que pensa, age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo, contrariando a visão neoliberal que subordina a educação ao modelo de desenvolvimento social baseado nos interesses do mercado capitalista em cada momento histórico.

Importante destacar que no Distrito Federal a EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no

ensino fundamental e no ensino médio. A Secretaria de educação do DF considera a concepção ampliada de educação de jovens e adultos no sentido de não se limitar apenas à escolarização, mas também reconhecer a educação como direito humano fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem. A idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A EJA, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é ofertada por meio de cursos presenciais e a distância. Há, ainda, os exames oficiais de certificação – ENCCEJA (Ensino Fundamental) e ENEM (Ensino Médio) ofertados pelo Ministério da Educação.

O curso presencial de EJA está organizado da seguinte forma:

- 1º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Iniciais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas.
- 2º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas.
- 3º segmento/ Ensino Médio: duração de três semestres, com carga horária de 1.200 (mil e duzentas) horas.

A Educação de Jovens e Adultos a Distância é ofertada pelo Centro de Estudos Supletivos– CESAS no 2º segmento/ para o Ensino Fundamental – Anos Finais e para o 3º segmento/Ensino Médio e está assim organizada:

- Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.640 (mil seiscentas e quarenta) horas.
- Ensino Médio: duração de três semestres, com carga horária de 1.275 (mil duzentas e setenta e cinco) horas.

A EJA/EaD é desenvolvida pela internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e-Eproinfo, desenvolvido pelo MEC. A metodologia adotada nos cursos a distância favorece a construção da autonomia do estudante e sua inserção na sociedade informatizada. O aluno da EJA/EaD conta com o acompanhamento de professores.

Assim para entender o cenário das interconexões e convergências e refletir no Brasil acerca da educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40, conforme apontado por Ribeiro e Jóia:

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50 (RIBEIRO E JÓIA, 2011, p. 1-2).

Para as autoras o desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes a esse “novo” paradigma de educação continuada é tema polêmico, mas uma revisão da literatura permite que identifiquemos algumas indicações mais ou menos consensuais. A primeira delas relaciona-se ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas. A segunda recomenda modificar o estilo de planejamento das agências formadoras, levando-as a realizar um “giro” da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais. A terceira implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo – o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer etc. –, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extraescolares.

Partindo do princípio que superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas (RIBEIRO E JÓIA, 2011) é que esta reflexão foi feita.

Através de pesquisa bibliográfica, apresentamos no Capítulo I o contexto da educação de jovens e adultos no cenário atual e os impactos que a lógica neoliberal acarreta na formação destes indivíduos, aprofundando as políticas, exponho no Capítulo II as políticas desde a Lei de Diretrizes e Bases ao PNE em sua atual versão aprovada neste ano.

No Capítulo III, a EJA no Distrito Federal, com o olhar voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

O Capítulo IV traz duas experiências de articulação entre a modalidade à distância e a educação de jovens e adultos a fim de compreender as contribuições da EaD na EJA e seus pontos de aprimoramento. Em seguida as considerações finais que buscam esclarecer pontos levantados nos objetivos.

METODOLOGIA

De acordo com Gil (1999 p. 42) a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com objetivo de descobrir respostas mediante o emprego de procedimentos científicos.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, considerando que esta propicia o entendimento do contexto pesquisado, as escolhas e as interpretações dos sujeitos. Gil (2002) considera que existe uma relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. A pesquisa qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, é descritiva tendo no processo e seu significado os seus focos da abordagem.

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN & DUCHON, 1988). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993).

A melhor maneira de compreender o que significa pesquisa qualitativa é determinar o que ela não é. Ela não é um conjunto de procedimentos que depende fortemente de análise estatística para suas inferências ou de métodos quantitativos para a coleta de dados (GLAZIER, 1992).

Considerando o fato de que a pesquisa propõe a discussão da importância de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito federal, o tipo de técnica metodológica escolhido foi a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica conforme Gil (2008), é o estudo sistematizado com base em material publicado em livros, jornais, redes eletrônicas, ou seja, acessível ao público em geral. É subsídio para outros tipos de pesquisa, sendo que o material publicado pode ser fonte primária ou secundária. Fonseca (2002) considera a pesquisa bibliográfica como princípio para qualquer trabalho científico:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Gil (2007, p. 44), afirma que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das proposições acerca de um problema. A pesquisa bibliográfica é baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, artigos, imprensa escrita e eletrônica, disponibilizada na Internet. Dentre os pontos possíveis de verificar neste tipo de pesquisa, ressalta-se a possibilidade de obter informações sobre a situação atual do tema pesquisado, conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos já abordados, refletir quanto a opiniões similares e diferentes a respeito do tema, dentre outros.

Enfim, para aprofundar o tema escolhido para este trabalho a abordagem qualitativa e a pesquisa em fontes bibliográficas foram de fundamental importância.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

- Analisar o contexto das políticas de Educação de Jovens e Adultos –EJA no Brasil e no Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- Pesquisar sobre o contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil
- Pesquisar sobre a educação de jovens e adultos no Distrito Federal
- Refletir sobre ações educativas a distância para jovens e adultos.
- Apontar perspectivas para a EJA no DF

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 1990 o cenário brasileiro foi marcado por mudanças de ordem política, econômica, social, cultural e educacional, que impulsionaram dentre outras, discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos que entrou definitivamente nas agendas internacionais e nacionais, tornando-se um “objeto dito, descrito, legislado, politizado, teorizado por diferentes instâncias governamentais e não governamentais” Carlos (2002, p.107).

Estes discursos foram materializados em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para a EJA, considerando em determinados momentos uma concepção sociointeracionista, em outros tradicional e ora com uma mescla destas concepções.

Considerando o retorno da democracia política em 1985 e a consolidação do neoliberalismo, o Estado passou a intervir nas políticas sociais e na área econômica, que configurou a educação como um serviço. As proposições quanto ao desenvolvimento cultural, social e econômico estavam sendo formuladas pelos organismos internacionais, ao tempo que encontros mundiais ocorriam com buscando rever o conceito de educação baseado numa oferta ampliada e envolvimento da sociedade civil nestas questões. Desta forma, as discussões sobre educação puderam ser discutidas da ótica do poder-saber.

A Conferência Mundial de Jomtien, realizada em março de 1990, na Tailândia lançou o tema "Educação para Todos", propondo ações que atendessem às necessidades fundamentais de crianças, jovens e adultos e lançou olhar sobre o estado de degradação que os serviços de educação se encontravam mundialmente. O MEC - Ministério da Educação Cultura e Desporto foi convidado em 1993 para participar da Conferência em Nova Délhi, onde foi constatado que os resultados advindos das ações de Jomtien estavam aquém do estabelecido, considerando o baixo índice educacional.

Ainda nesta década, em 1995, ocorreu a V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, que ocorre a cada dez anos e produz discurso referente à educação de jovens e adultos. Castillo (1985) sinaliza que as diretrizes produzidas por estas conferências ainda são muito gerais e que seu discurso tem tornado-se neutro. Contudo, nesta conferência, o Brasil assinou a declaração que reafirmava a necessidade de respeitar integralmente os direitos humanos a fim de construir um desenvolvimento justo e sustentável.

As propostas produzidas nas declarações advindas das Conferências de Jomtien, Nova Délhi, V CONFITEA propagaram discursos na esfera da sociedade civil e que refletiram-se no âmbito governamental, tal como a Conferência Nacional de Educação para Todos que materializou documentos como Plano Decenal de Educação - 1993-2003, Educação para Todos - Avaliação da década e diversos programas de alfabetização e projetos sociais.

Haddad (2001) defende a priorização da escolarização básica para a realização de uma educação continuada e levanta pontos a partir da Declaração de Jomtien no que se refere à educação básica, considerando a necessidade de enfoques políticos e políticas intersetoriais neste conceito, além de considerar que a responsabilidade do Estado e de toda a sociedade.

As proposições para uma educação básica e para todos foram restringidas e traduzidas de uma forma muito empobrecidas nas políticas de reforma educativa [...] O espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restringido, quase desaparecendo (HADDAD, 2001, p. 197).

De acordo com Haddad, não houve um balanço positivo na década da Educação para Todos, pois o governo considera o básico como mínimo e não como necessário. Além disso, o autor sinaliza que as reformas enfatizam a qualificação da mão de obra diante da formação do cidadão, considerando que o investimento social proporcionado pela educação continuada não interessa à lógica neoliberal na mesma proporção que o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos.

É fato que a globalização tornou o mundo mais competitivo e as informações internacionalizadas, desta forma, qualidade e produtividade são os principais diferenciais para as nações. Historicamente a produtividade e a educação estão vinculadas, ou seja, a competitividade empresarial depende de um sistema educacional eficiente que produza um indivíduo capaz de "lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca" (PENTEADO, 1996).

Soares (2001) considera que vivemos um momento de contradição na educação, visto que, ocorre uma desvalorização da educação por parte do governo federal, considerando que não existe por parte do governo uma política nacional articulada para a EJA, evidenciada pela progressiva redução dos orçamentos e convocação de pessoal não qualificado que coexiste com diversas iniciativas que promovem a educação, como o movimento provocado para a construção da V CONFINTEA, que envolveu participantes dos segmentos envolvidos com a

EJA e diversas instituições em reuniões que culminaram no documento final que foi encaminhado para Hamburgo. Infelizmente estas ações são fragmentadas e por vezes extinguem-se sem resultar efetivamente numa política de EJA.

O PAS, ligado à Comunidade Solidária, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), através do Ministério de Interior e o Plano Nacional de Formação Profissional (Panflor), do Ministério do Trabalho são exemplos de programas e projetos de extensão nacional que não possuem articulação na esfera federal que fomente ações conjuntas. Soares sugere que os estados organizem programas e projetos próprios para atender a demanda da sociedade, já que não possuem um direcionamento do governo federal. Assim como nos municípios onde não existem políticas públicas para a EJA, existem projetos e iniciativas que nem sempre estão registradas.

Há aí uma pluralidade de ações. Pelos vínculos históricos existentes em muitos desses grupos com a EJA, talvez seja no interior dos mesmos que vamos encontrar uma riqueza de iniciativas, de formatos, de processos de sistematização, de publicações, em consequência do compromisso e do caráter ousado de muitos desses grupos [...] escolas sindicais, Projeto Integrar, Força Sindical, CUT, [...] setores empresarias [...] MST, grupos de alfabetização de igrejas, iniciativas estudantis. [...] As universidades [...] aos poucos vão se fazendo presentes, assumindo de vários modos a EJA, como objeto de extensão, a princípio, de ensino (formação inicial e permanente) e, mais recentemente, de pesquisa (pela formação de núcleos e centros) (SOARES, 2001, p.207-8).

Percebe-se na fala de Soares que a EJA tornou-se um objeto de disputa permeado pelas relações de poder-saber propagando discursos e práticas, uma vez que cada setor da sociedade civil investiu em projetos diferentes que lhe atendessem, contudo, devido à desarticulação entre estes projetos e iniciativas, as mesmas tornam-se problemáticas pela falta de continuidade.

Durante o governo Collor houve omissão do Estado em relação à EJA, pois pautado no neoliberalismo, condicionou o funcionamento e a estrutura da educação à lógica de mercado. Nos anos seguintes, ocorrem iniciativas governamentais voltadas para a EJA, a exemplo do Plano Decenal de Educação, efetivado pelo governo de Itamar Franco (1992-1994), a promulgação da LDB 9394/96 que normatizou a educação do país em consonância com a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares para a EJA publicadas em 2010, ambas ocorridas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Também existiram ações promovidas pela sociedade civil que se tornou parceira do Estado na responsabilidade de dar o direito de educação à todos. Foucault (1996) pondera que para que a

verdade e o poder se efetivem nos discursos, são necessários técnicas e procedimentos que dão sustentação a eles.

Na EJA para que uma determinada verdade a seu respeito se estabeleça, é necessário que esta verdade esteja fundamentada numa base institucional, neste caso, representada pelo Ministério da Educação, que é apoiado e reforçado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação, que possuem a pretensão de elaborar verdades sobre a educação. Quanto mais este discurso torna-se hegemônico, torna-se também verdadeiro.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96 demorou oito anos para sua promulgação. Segundo Brzenzinski (2003), a lei foi descaracterizada através de discussões pautadas num contexto político-econômico de políticas neoliberais. Severino (1998) aponta que apesar do caráter contraditório da lei, ela serve como referência para a formulação e o gerenciamento de uma política educacional para a nossa sociedade. Pino (1997, p.219) aponta que a lei não pode ser a força propulsora para provocar uma mudança extraordinária na educação do país, mas aponta que ela pode “criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de regulação social”.

Contudo em termos de Educação de Jovens e Adultos, Haddad (2003) atesta que a nova LDB desqualificou a mesma. Fato este que vinha ocorrendo quando foram reduzidos investimentos desta modalidade em função da ênfase na educação fundamental para crianças. Haddad aponta que embora a LDB possua uma seção específica para a Educação de Jovens e Adultos – seção V – art. 37 e 38 – e também uma proposta de flexibilidade, isto não deve ser considerado um avanço, pois ainda é “tratada de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis de grupos sociais” (HADDAD, 2003, p.118).

Não foram consideradas questões como o analfabetismo e a ausência de participação ativa do Estado, a quem cabe subsidiar o grupo social que compõe esta modalidade e que “requer um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação” (HADDAD, 2003, p.121). Além disso, Haddad critica a ênfase dada aos exames que funcionam como mecanismos de creditação e certificação, a fim de reduzir a responsabilidade do sistema público, assim como a mudança de idade na legislação que favorece o setor privado, considerando que a defasagem de idade/série os torna público potencial de cursos preparatórios para os referidos exames, tornando também a educação objeto do capital favorecendo as compras de apostilas e telecursos, além do aumento de programas compensatórios patrocinados.

Conclui-se pela análise de Haddad que a nova lei concorre para o fortalecimento do discurso de engajamento da sociedade civil em diversos setores, além de enfraquecer o Estado no que se refere às políticas sociais e a inabilidade em gerir e fomentar uma educação de qualidade.

Em função destes discursos a sociedade compreende que é necessária sua participação direta e ativa na escola para que a educação de qualidade exista. Atuando na gestão e aplicando recursos próprios, financeiros e humanos na instituição escolar. Neste engajamento, o setor empresarial que se inseriu na educação durante a década de 1990, documentou através do Instituto Herberth Levy o “Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo” propostas e soluções para uma educação de qualidade, exemplificando a atuação das empresas nas escolas, primando qualidade, eficiência e equidade de distribuição de recursos.

A qualidade e a equidade permearam as discussões sobre educação em 1990. Castro (1999) faz um diagnóstico do sistema educacional através das estatísticas disponíveis para analisar as políticas educacionais de 1990 e aponta que a sociedade valorizou a educação se se mobilizou para reivindicar um ensino de melhor qualidade. Esta valorização veio do princípio de que para tornar o país desenvolvido, a qualificação do trabalhador é necessária.

Mares Guia Neto apontou durante fala no I Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento [199-] que é mais importante investir no ensino fundamental acima de outros ensinamentos, considerando que progredir da condição de analfabeto para escolarizado representa um ganho maior que sair do ensino médio e ingressar na universidade.

... como empresários [...] devem apoiar os programas de adoção de escolas públicas [...] uma oportunidade para que os empresários se familiarizem com as questões da educação e com os problemas das classes mais desassistidas da população. (MARES GUIA NETO, [199-], p. 25-6)

Esta fala deu origem a vários projetos sociais desenvolvidos por empresas em Minas Gerais. Em revista editada pela FIEMG – Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, o presidente da CTBC Telecom ao apresentar o projeto Adote uma Escola pronuncia: “É preciso educar as crianças para que não seja necessário punir os homens.” (Parceria Empresa-Escola, [199-], p. 15). Logo após, defende que o investimento na educação possibilita uma a construção de uma sociedade melhor e que isto contribui para a “criação de empresas mais modernas e competitivas” (PARCERIA EMPRESA-ESCOLA, [199-], p. 15).

Pode-se perceber que o setor empresarial assumiu responsabilidade pela educação considerando sua participação como imprescindível. Neste cenário, Paiva (1994) pondera a respeito da educação de jovens e adultos:

A revolução ocorrida na informática supõe letramento em contínua ascensão, muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas as adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes compatíveis com as novas condições da produção, do consumo e da vida moderna. (PAIVA, 1994, 9. 34)

Verifica-se através dos discursos que naturalizam a responsabilidade da sociedade com a educação, que a educação está voltada para as exigências do mercado capitalista, de acordo com seus dispositivos de sujeição, logo, são necessárias propostas com foco na educação sujeita ao indivíduo.

Segundo Peters (2002), o projeto neoliberal pensa o futuro sob a ótica de uma visão utópica pós-industrial, com base na fé na ciência e na tecnologia da educação para aumentar a vantagem competitiva nacional em longo prazo. O autor exemplifica a educação que tem sido amplamente reestruturada de acordo com a lógica de mercado, não sendo obstante a qualquer outro tipo de mercadoria.

A educação liberal é fundamentada na autonomia e liberdade do indivíduo, cabendo a ele buscar sua educação. No cenário neoliberal, os regimes de verdade a respeito da educação propõem que a qualificação, especialmente no que tange a informática e outras tecnologias, está vinculada a uma posição mais rentável, o que faz da EJA uma área de atuação atrativa para as escolas privadas e outras entidades. Baseada no discurso de que a “sociedade é igual para todos” e que este indivíduo teria autonomia para progredir e tornar-se emancipado apenas com autodisciplina, esforço próprio e automotivação.

Ocorre que na perspectiva foucaultiana a autonomia não acontece, considerando que a liberdade do indivíduo está sujeita às tecnologias disciplinares, que utilizam dispositivos como autocontrole, autodisciplina e automotivação para individualizar o sujeito, tornando-o ainda mais disciplinado. Além disso, a lógica de mercado não permite posições mais rentáveis a todos que buscam na educação uma oportunidade de emprego melhor.

Portanto, os discursos da década de 1990, mediante a relação de poder-saber contribuíram para reestruturações na Educação de Jovens e Adultos. Os regimes de verdade tornaram-se documentos diversos que proclamaram a sociedade civil parceira do Estado na

construção de projetos sociais e educacionais, deixando a esta modalidade apenas o papel de qualificar a mão de obra que contribui para a manutenção da sociedade capitalista.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA LDB AO PNE

Em 1940, as “começaram primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos” (BRASIL, 2006, p. 26), numa tentativa de acelerar o desenvolvimento econômico com medidas singelas de combate ao analfabetismo. O cenário da década de 1950 era de um país em desenvolvimento e desta forma, era necessário alfabetizar os adultos para que estes pudessem votar.

Paulo Freire (2006) compreendia a alfabetização para além do domínio de técnicas de leitura e escrita, o sujeito alfabetizado deveria ser capaz de formar uma atitude de criação e recriação. Por esta razão era necessário partir do meio concreto, ou seja, situações da vida dos educandos e realizar através do diálogo a alfabetização através das “palavras geradoras” e “temas geradores” para os pós-alfabetizados.

Em 1960, o analfabetismo era entendido como consequência da miséria e desigualdade social e “A educação passou a ser entendida como um ato político”. Nesta conjuntura, o educador pernambucano Paulo Freire encontrou um cenário favorável para o desenvolvimento de práticas de alfabetização às classes populares.

Freire (2006) não acredita na visão da pedagogia como transformação social e política, mas também é oposto às concepções que direcionam a educação como reprodutora mecânica da sociedade. Ele busca compreender “o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica reconhecendo que a educação consiste em um ato de conhecimento e de conscientização e que por si só, não leva a sociedade a se libertar da opressão” (CERATTI 2007).

Moura (2006) aponta que o golpe de 1964 representou um corte no processo que vinha se desenvolvendo e possibilitou o início de campanhas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ocorrido de 1970 a 1985, caracterizado como campanha de alfabetização, atingindo cerca de 500.000 alunos nos seus primeiros quatro meses de funcionamento. Contudo, durante 20 anos, a deficiência do MOBRAL estava na ausência de continuidade e profundidade no trabalho educativo, tornando-se notável pela falta de contextualização e sentido crítico amplamente defendidos no método Paulo Freire presente nas ações pedagógicas anteriores, o que contribuía com a ditadura.

Um avanço nas políticas educacionais ocorreu com a Lei 5692/71, pois pela primeira vez uma lei possui capítulo sobre Ensino Supletivo e traz referência a EJA. A modalidade foi

regulamentada com funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação mediante a oferta dos cursos e exames supletivos (SOARES, 2001, p.206).

A Constituição Federal de 1988 agrega políticas relacionadas a EJA de forma expressiva, visto que garante no Título dos Direitos Individuais e Coletivos o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. A preocupação com os que não tiveram acesso a escolarização em idade própria está presente no Artigo 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1998).

A fim de cumprir o que diz a Constituição Federal as diretrizes da educação brasileira estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, que especifica a EJA como Modalidade da Educação Básica: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade própria” (BRASIL, 1996).

Paulo Freire retorna ao Brasil, após dezesseis anos de exílio e encontra um cenário favorável visto que a EJA tem maior destaque através de conferências e estudos sobre a necessidade de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2006). Embora durante o período compreendido entre 1981 e 1986 quase metade das crianças entre 10 e 14 anos tivessem acesso à escola, permaneciam nela apenas três anos ou menos. Haddad e Di Pierro (2000) avaliam que nestes anos EJA teve um avanço significativo, contudo e de 1980 a 1991, a queda nas taxas de analfabetismo foram modestas.

Na década de 1990 os índices de analfabetismo tiveram queda importante, mas não suficiente para que o Brasil cumprisse a meta estabelecida na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com meta estabelecendo a redução do analfabetismo em relação de 1990 em 50% até o ano de 2000 (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos firmou um compromisso para superar as disparidades educacionais. Possivelmente a meta mais importante é:

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres (UNESCO, 1990).

Apesar dos acordos firmados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em nome do governo federal através na UNESCO, na prática, a oferta do ensino fundamental para toda a população têm sido substituída incentivos a programas compensatórios predominantemente de entidades empresariais.

Em 1997 foi realizada em Hamburgo, na Alemanha a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) cujos compromissos materializaram o documento Agenda para o Futuro que tratam do direito à “educação ao longo da vida”. Entendendo desta forma a necessidade de práticas que ultrapassem os programas de educação de jovens e adultos. A EJA torna-se um instrumento para resolver as questões relacionadas ao analfabetismo, visto que possui “competências essenciais para a vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã.” (CERATTI, 2007).

O Brasil apresentou relatório na avaliação da V CONFINTEA em 2003, onde ficou evidenciado declínio no financiamento público para a educação e concentração de recursos na educação básica direcionada às crianças, em detrimento da educação de adultos. Ou seja, o conceito de educação como processo continuado que se estende ao longo da vida não foi consolidado nem nas políticas e nem nas práticas. (HADDAD, 2001, p.198).

Desta forma, implementar políticas efetivas de EJA sem recursos financeiros que traduzem a vontade política em práticas de qualidade torna-se inviável. O relatório da UNESCO lembra ainda que “a educação e aprendizagem de adultos é um direito humano básico e que deve permanecer como responsabilidade coletiva.”

A LDB 9394/96 contempla a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, considerando a educação como direito social à cidadania. A lei determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...] Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. oferta de educação escolar regular par jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996)

O Capítulo II afirma a EJA como parte do ensino fundamental e médio, e especifica o na seção V, diz:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A lei especifica a forma que os exames e cursos supletivos devem se aplicar, assim como a faixa etária ideal no artigo abaixo:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares para a EJA são reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer Nº 11 de maio de 2000 e Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

Este documento possibilitou um encaminhamento metodológico específico, respeitando a heterogeneidade do público da EJA. As Diretrizes apresentam a EJA com as funções: Reparadora no sentido de restaurar um direito negado; Equalizadora pois viabilizará acesso à educação a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais que tiveram outrora interrupção forçada pela repetência ou evasão; Qualificadora baseada no caráter incompleto do ser humano (BRASIL, 2000).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é determinado no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 que cita:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo,

II – universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

O primeiro PNE nasceu do compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), foi sancionado em janeiro de 2001 e estabelece dentre outras metas, a alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o fim da década erradicar o analfabetismo, conforme cita abaixo:

5.3 Objetivos e Metas

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais (BRASIL, 2001).

O documento propõe a expansão do atendimento aos jovens e adultos que estavam fora do processo educacional nos dez anos de vigência. Conforme dito anteriormente, as políticas educacionais foram mais direcionadas à criança e ao adolescente, não sendo possível ao Brasil reduzir o analfabetismo pela metade conforme a meta.

O total de matrículas de EJA semipresencial registrou queda de 24,21% em 2005, enquanto a EJA presencial apresentou crescimento de 5,2% na matrícula total, com diferenças entre os estados. A necessidade de envolver mais a EJA nas Políticas Públicas fica refletida nestes dados (BRASIL, 2005).

Uma das melhorias quanto a questão orçamentária foi a Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a Lei Nº 11.494/2007, que possibilita o direcionamento de recursos em até 15% para a Educação de Jovens e Adultos, mas a questão precisa ser melhor distribuída, fiscalizada e monitorada.

A lei prevê que o FUNDEB estará em vigor até 2020 e compromete atender a partir de 2009, “47 milhões de alunos da educação básica na creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos”. Para tanto, o governo

federal comprometeu no ano de 2007 “R\$ 2 bilhões, R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultado dos Estados e Municípios a partir de 2010” (BRASIL, 2007).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) iniciou o decênio em junho de 2014 quando foi sancionado pela presidência da república, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação a serem cumpridas até junho de 2024, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas. O site do Observatório PNE informa que como o PNE foi sancionado em 25 de junho de 2014, os comandos referentes aos anos decorridos que não determinam a data são assumidos como finalizando em 25 de junho de cada ano. Desta forma, o prazo referente, por exemplo, ao quinto ano de vigência do PNE, esgota-se em junho de 2019, e assim por diante.

As metas do PNE devem ter monitoramento contínuo por parte do Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE).

O PNE especifica de forma direta quanto à qualidade da Educação na Meta 7 “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014). O indicador de qualidade são as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb que é composto das notas em língua portuguesa e em matemática da Prova Brasil e pelo fluxo escolar. Apesar do papel fundamental que o Ideb possui nas discussões sobre Educação no Brasil, a capacidade para diagnosticar a qualidade da Educação nas escolas e redes de ensino é limitada. Contudo, através do Ideb já é possível verificar as discrepâncias entre as regiões, unidades de uma mesma região e entre municípios.

A meta 9 do PNE especifica diretamente sobre a educação de jovens e adultos:

9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos.
Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

A taxa de alfabetização em 2013 alcançou 91,5% e em 2011 o analfabetismo funcional relatava 27% conforme o IBGE/Pnad informa no site do Observatório PNE. A meta tem como objetivo oferecer oportunidades educacionais a quase 14 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que no Censo de 2010, se autodeclararam analfabetos e garantir que jovens e adultos com

escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aprimorem suas habilidades de leitura, escrita e compreensão da linguagem matemática propondo assegurar as possibilidades de desenvolvimentos pessoal e social (BRASIL, 2014).

As estratégias da meta propõem oferta gratuita da modalidade assegurada aos que não tiveram acesso à Educação na idade própria; diagnóstico da demanda; implementação de ações que garantam a continuidade da escolarização básica; a criação de um benefício no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização; realização de chamadas públicas regulares para a EJA; avaliação que afira o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade; ações de atendimento suplementar como transporte, alimentação e saúde; oferta de EJA à quem cumpre medida penal com formação específica de professores e implementação de diretrizes; apoio técnico e financeiro a projetos inovadores na EJA; integração entre segmentos empregadores públicos e privados e os sistemas de ensino; programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta incluindo tecnologias assistivas que favoreçam a inclusão social e produtiva dessa população; políticas públicas de jovens e adultos que considerem as necessidades específicas dos idosos e implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos com inclusão de temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2014).

Cabe ressaltar que não é possível identificar que o atendimento a todos que não tiveram acesso à Educação Básica estão sendo atendidos, o que o considera-se como medida nesta meta é se a quantidade de matrículas está aumentando. A meta 10 tem como objetivo oferecer no mínimo 25% das matrículas da EJA integradas à educação profissional. De acordo com o site Observatório PNE, até o ano de 2013 as matrículas de EJA no Ensino Fundamental integradas a Educação Profissional eram 0,8% e 3,1% no Ensino Médio.

Iniciativas que associam a EJA à formação profissional do trabalhador têm sido bem sucedidas: a oferta de Educação Profissional pelas redes estaduais tem crescido, mas ainda de forma insuficiente para atender à demanda. São, no entanto, grandes os riscos de que, na ausência de uma proposta pedagógica que assegure uma formação integral para os estudantes, essa articulação torne-se apenas instrumental à preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho incluem o grande contingente de pessoas que não completaram a escolarização na idade certa, desta forma, a integração do Ensino de Jovens e Adultos com a Educação Profissional possibilita que esta população saia da

escola com uma profissão. Os esforços para a evolução de matrículas da EJA integrada a Educação Profissional na Educação Indígena e em áreas remanescentes de quilombos são notáveis, contudo, apesar do crescimento apontado pelo Censo Escolar de 2013, as matrículas ainda são poucas.

O Censo de 2010 apontou que 39% dos 13,9 milhões de brasileiros que se declaram analfabetos têm acima de 60 anos e outros 36% estão entre os 40 e 59 anos e ainda deve-se considerar os 3,5 milhões de analfabetos com menos de 40 anos. O número de brasileiros entre 15 e 64 anos classificados de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) como alfabetizados em nível rudimentar é preocupante, visto que possui limitações no uso da leitura e escrita e nos conceitos básicos matemáticos. O INAF 2011-2012 estima que 35 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais.

A necessidade de implementação de políticas públicas de jovens e adultos é acentuada pelos dados do INAF 2011-2012:

- Mais de 20 milhões de brasileiros e brasileiras entre os 15 e os 64 anos - praticamente 2 em cada 3 (65%) analfabetos funcionais - têm até no máximo 4 anos de estudo (incluídos aqueles que nunca frequentaram a escola) e requerem uma oferta educacional compatível com suas habilidades de letramento e numeramento mas que, ao mesmo tempo, levem em conta seus saberes construídos ao longo da vida e que estimulem e viabilizem a continuidade dos estudos, após a alfabetização inicial;
- Pouco menos de 10 milhões de analfabetos funcionais acima dos 15 anos chegaram a frequentar ou até mesmo concluíram o ensino fundamental.

Os dados do Censo Escolar 2013 apontam que 31% das mais de 3,1 milhões de matrículas de EJA são destinadas a alunos do ensino médio. A conclusão da trajetória educacional dos alunos de EJA requer propostas pedagógicas distintas com múltiplas iniciativas no sentido de desenvolver práticas socioculturais indispensáveis para a participação cidadã e consciente. É necessário dar a EJA um papel mais sistêmico na oferta educacional do país e não apenas o papel secundário, como correção de fluxo.

Na Meta 10 a proposta de integração de 25% das matrículas da EJA no Ensino Fundamental e Médio na Educação profissional. Esta proposta pode possibilitar um novo panorama para a construção de novos paradigmas que assegure a formação integral dos jovens

e adultos com trajetória de ensino irregular, alçando papel importante na inserção social, econômica e pessoal.

É importante que o PNE e a LDB 9394/96 se convertam em oportunidade de fortalecimento da educação de jovens e adultos nas redes públicas de ensino, ampliando as condições de atendimento e assegurando o atendimento das especificidades desta modalidade. O acesso, ingresso, permanência e conclusão dos estudos deste contingente de excluídos precisa ser priorizado, de forma que os financiamentos destinados a EJA sejam uma questão solucionada (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As políticas públicas se afirmam como conquistas diante de uma realidade vergonhosa na educação diante da sociedade contemporânea e do mundo globalizado. A condição de analfabetos impõe situações onde os sujeitos precisam recorrer a justificativas como “não enxergar direito, possuir letra ruim, não estar passando bem de saúde, não entender o tipo de letra do texto, dentre outras” (MOLL, 2005).

A desigualdade social está diretamente associada aos índices de repetência e evasão, pois quando um aluno deixa a escola a possibilidade de tornar-se um jovem ou adulto despreparado no mercado de trabalho é elevada, pois sua primeira fonte de cidadania lhe foi negada.

Apesar do FUNDEB, que ampliou a possibilidade de financiamento de programas de Educação de Jovens e Adultos, as matrículas vêm caindo nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar 2013 a queda foi de mais de 130 mil matrículas, o que equivale a -4,2% em relação ao ano anterior. O direito assegurado na Constituição Federal 1988 inclui a oferta de “educação básica obrigatória e gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (dos 4 aos 17 anos) com garantia de padrão de qualidade e equidade nos termos do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2009). É necessário conhecer a escola, os alunos, os currículos e quais mecanismos permitem a formação para os sujeitos da EJA, que já tiveram seus direitos a Educação negados outrora e não podem ter como opção uma educação fragilizada e alienada.

A utilização da Educação de Jovens e Adultos como estratégia de correção da defasagem idade-série promove o “aligeiramento” da formação escolar e não assegura o direito constitucional dos adolescentes de frequentar e permanecer no ensino regular, o que favorece a evasão e a desistência contínua destes sujeitos. A falta de práticas metodológicas direcionadas a diversidade que a EJA é outro fator que compromete turmas formadas por adolescentes, adultos e idosos, pois nem sempre o conhecimento adquirido ao longo da vida profissional, na

sociedade e na família é valorizado e exatamente esta característica que transforma os sujeitos da EJA em detentores de saberes que nem sempre os alunos em escolarização regular possuem.

Estes sujeitos participam de uma sociedade globalizada e detêm saberes que podem dialogar com o currículo escolar, na articulação de saberes cotidianos a saberes técnicos e científicos sistematizados. A formação específica para docentes não deve ocupar a posição secundária a que foi relegada a EJA por tantos anos, é preciso remeter a especificação dos docentes atuantes e promover a valorização destes profissionais, ambas citadas no PDE e ainda mal sucedidas.

O Brasil tem metas a cumprir e as Políticas Públicas devem cumprir seu papel para que mudanças significativas se efetivem no cumprimento destas, onde a participação da sociedade será imprescindível.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL

3.1 Educação de Jovens e adultos na modalidade a distância no DF

O novo Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020 foi enviado para discussão no Congresso que após 18 meses encaminhou para o Senado e retornou para a Câmara dos Deputados para novas deliberações, sendo aprovado em junho de 2012. Em ambas versões constam a obrigatoriedade dos Municípios, Estados e do Distrito Federal na elaboração de planos decenais de educação, assim, sob orientações do Fórum Nacional de Educação a Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal deu início à construção democrática do Plano Distrital de Educação, pautado no compromisso de eliminar os déficits escolares por meio da maior oferta de escola pública, a fim de reduzir a transferência de verbas públicas para a rede particular conveniada ou não conveniada, como tem historicamente ocorrido em algumas sub etapas e modalidades de ensino.

Neste sentido, os eixos do PDE no que tange a Educação de Jovens e Adultos de forma integrada à Educação Profissional. O reflexo de uma população afetada pela situação de pobreza acentuada pela precariedade dos serviços públicos de educação, segurança e saúde está nos altos índices presentes no DF a exemplo da elevação da taxa de analfabetismo nos últimos anos, considerando o fluxo migratório, o desemprego, que é o dobro do verificado no país (12% em 2013) e nos jovens na faixa de 15 a 29 anos que superam a média nacional de homicídios em mais de 13% (PNAD – 2012).

Cerca de 1,79 milhão de pessoas com 15 anos ou mais de idade (40% da população) não concluiu a Educação Básica no DF e apenas 4,5% desse possui matrículas. O Distrito Federal conta com novos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFB e isso contribui para o aumento de matrículas na Educação Profissional, no entanto, dado o contingente de jovens e adultos afastados da escola e a necessidade constante de formação para o mercado de trabalho e possibilidade de inclusão sócio-política e qualidade de vida, é preciso uma oferta de matrículas na rede pública mais expressiva.

Quadro 1: Matrículas em modalidades de ensino no DF

Etapas/ Modalidades	2010		2011		2012		2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
EJA*	56.447	2.649	57.972	2.221	55.365	1.594	45.933	2.303
Especial**	12.645	1.059	13.490	1.085	13.447	1.105	13.704	1.190
Profissional ***	590	7.738	4.242	8.085	6.927	8.148	6.598	8.405

Fontes: Censo Escolar MEC/Inep e Secretaria de Estado de Educação/DF.

*EJA fundamental e médio (presencial e semipresencial).

**Classes regulares e especializadas (rede pública + instituições conveniadas)

***Inclui as matrículas da rede federal

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE/2010, 68.114 pessoas de 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, ou seja, no DF 3,5% com maior concentração na zona rural, com maiores incidências nos grupos etários de 60 anos, seguidos do grupo de 30 a 59, que representa o maior contingente da população economicamente ativa (PDE – 2015-2024).

Quadro 2: Percentual de analfabetos por faixa etária – Brasil e DF (%)

	Idade	2011	2012
Brasil	15 a 17 anos	1,2	1,0
	18 a 29 anos	2,2	2,1
	30 a 59 anos	7,9	7,9
	60 anos ou mais	24,8	24,4
Distrito Federal	15 a 17 anos	0,8	0,8
	18 a 29 anos	0,3	0,5
	30 a 59 anos	2,9	2,8
	60 anos ou mais	13,5	14,0

Fonte: PNAD-IBGE, 2011 e 2012

É necessário levar em consideração a população e a demanda potencial por cada etapa e modalidade não atendida dentro de cada Região Administrativa do DF a fim de alcançar a inclusão escolar com qualidade para os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade apropriada.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 4º, IX da LDB) preveem a função da instituição Custo Aluno-Qualidade (CAQ) no que tange aos investimentos necessários para cada etapa e modalidade de ensino. O CAQ/DF precisa ser implementado conforme as especificidades do DF, a fim de assegurar recursos financeiros na medida necessária e não impor a educação às limitações de verbas do governo. De acordo com o art. 212, § 3º da Constituição Federal 1998, pelo menos 25% das receitas resultantes de impostos do DF devem ser aplicadas na educação obrigatória de nível básico, excluídas as transferências

voluntárias da União, isso considerando que o DF é a única unidade da Federação que acumula a prerrogativa de Estado e Município traria uma receita mais ampla para a Educação.

O Plano Nacional de Educação aponta metas e estratégias que precisam de controle mais abrangente no que tange ao atendimento quantitativo e qualitativo das matrículas escolares. Desta forma, o Plano Distrital de Educação na tentativa de superar as deficiências do PNE prevê a:

Implementação de ações objetivas para erradicar o analfabetismo (literal e funcional) na população acima de 15 anos de idade, possibilitando o acesso dos recém alfabetizados à educação básica, preferencialmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa fundamental e articulada com a educação técnica profissional de nível médio. (TEXTO BASE PDE – 2015-2024, pg.31)

Assim como propõe o estabelecimento de metas intermediárias para comprometer os governos posteriores na década, a fim de evitar as políticas de governo tão comuns na história do Brasil e também do DF.

No cenário atual, a média da defasagem idade-série na Rede Pública de Ensino Médio foi de 34,80% (27.847 estudantes). Este, liderado pelo período noturno, o que reforça a necessidade de matricular as crianças e jovens na idade certa, para que concluam a Educação Básica no tempo correto. Além disso, elevado o número de reprovação e abandono na Rede Pública revelam uma seletividade interna quando comparados aos números das escolas privadas, com percentuais de abandono e reprovação muito abaixo do que é relacionado a Rede Pública.

O investimento, ampliação e criação de vagas nos Centros de Ensino Médio integrados com a Educação Profissional, possivelmente contribuirá para a permanência e qualidade no Ensino Médio.

A meta 4 do Plano Distrital de Educação prevê universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência. Estima-se que 350 mil pessoas no DF possuam algum tipo de deficiência, na EJA, as matrículas em classes comuns e especializadas somaram 769 pessoas em 2013, sendo uma das estratégias provenientes desta meta, propiciar condições para a continuidade destes educandos na Educação de Jovens e Adultos e estimular a educação ao longo da vida, observadas suas necessidades e especificidades.

A Educação do Campo propõe a educação numa perspectiva libertadora e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. O PDE garante na meta 8 a Educação Básica a toda população camponesa no DF,

em Escolas do Campo e tem como estratégias, a institucionalização da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino do DF, a fim de criar condições de atendimento e incluir a oferta na modalidade à distância para a Educação de Jovens e Adultos, seguindo o currículo diferenciado e apropriado aos sujeitos da EJA e segundo os princípios da Educação do Campo.

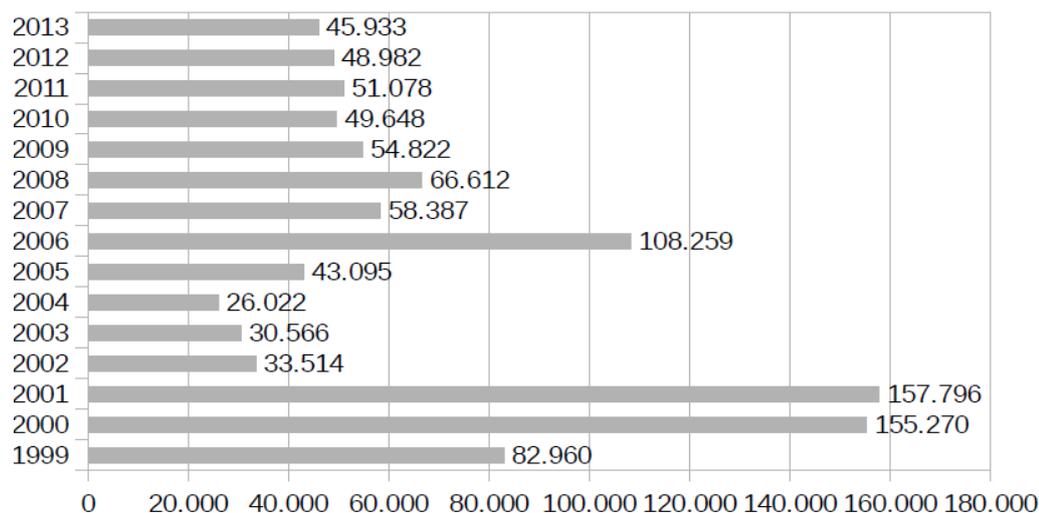
A Meta 9 do Plano Distrital de Educação 2015/2024 especifica como será constituído um sistema público de educação para os trabalhadores da Rede Pública de Ensino em que a oferta para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos será no mínimo que 75% na forma integrada a Educação Profissional, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio em relação a demanda social, sendo 25% a cada 3 anos da vigência do plano.

Entende-se como alunos da EJA como Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT). No DF especificamente a problemática não se trata apenas de educação para inclusão social, mas é necessária para uma educação emancipadora como inclusão política, ou seja, o acesso aos bens materiais e simbólicos é crítico-criativo-propositivo-transformador. (Fórum Distrital de Educação).

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) de 2011, 844.623 (oitocentos e quarenta e quatro mil e seiscentos e vinte e três) habitantes do DF, com 15 (quinze) anos ou mais, não concluíram o Ensino Fundamental. A taxa de analfabetismo é de 51.967 (cinquenta e um mil, novecentos e sessenta e sete) pessoas de 15 (quinze) ou mais anos de idade que não sabem ler e escrever. A pesquisa também aponta que 69,34% da população do DF não estuda, 29,33% têm o Ensino Fundamental Incompleto e 9,12% têm o Ensino Médio incompleto.

O Censo Escolar aponta que a oferta da EJA Presencial no DF tem trajetória decrescente.

Gráfico I – Oferta da EJA no DF (1999-2013)



Fonte: SEEDF, Censo escolar, 1º semestre, 2013.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferta a Educação de Jovens e Adultos em 114 (cento e quatorze) unidades escolares na Rede Pública de Ensino. As matrículas do primeiro semestre de 2013 segundo o Censo escolar foram:

Tabela I – Oferta EJA 2013

Segmentos	Número de matrículas
1º segmento	6.131
2º segmento	21.839
3º segmento	22.376
Total	50.346

Fonte: SEEDF, Censo escolar, 1º semestre, 2013.

De acordo com o site da (SEEDF), a Educação de Jovens e Adultos a Distância é ofertada pelo Centro de Estudos Supletivos Asa Sul – CESAS no 2º segmento/ para o Ensino Fundamental – Anos Finais e para o 3º segmento/Ensino Médio e está assim organizada:

- Ensino Fundamental – Anos Finais: duração de quatro semestres, com carga horária de 1.640 (mil seiscentas e quarenta) horas.
- Ensino Médio: duração de três semestres, com carga horária de 1.275 (mil duzentas e setenta e cinco) horas.

A EJA/EaD é desenvolvida pela internet, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e-Eproinfo, desenvolvido pelo MEC. A metodologia adotada nos cursos a distância favorece a construção da autonomia do estudante e sua inserção na sociedade informatizada. O aluno da EJA/EaD conta com o acompanhamento de professores tutores, por meio do AVA e, presencialmente, nos plantões de atendimento no CESAS (L2 Sul, SGAS 602 Projeção D).

A matrícula é feita presencialmente na secretaria do CESAS, nos períodos divulgados no sítio da Secretaria de Educação do Distrito Federal e no blog da EJA/EaD. As matrículas na EJA acontecem em grande parte por estratégias de aligeiramento e interesses mercadológicos na rede particular para fins de certificação que não garante a formação qualificada dos jovens, adultos e idosos trabalhadores do DF.

No que tange a infraestrutura, a Meta 9 do PDE prevê ainda o suporte de infraestrutura e materiais multimídia apropriados para a produção coletiva orientada, assim como o fomento da produção coletiva de material didático público, assegurando a disponibilização virtual e o uso apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em *software* livre e acesso aberto conjugada a formação continuada de professores de educação atuantes na Rede Pública de Ensino do DF que atuam na Educação de Jovens e Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional.

No que concerne ao Sistema Prisional do DF, onde aproximadamente 90% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são naturais do DF (PDAD – 2011) e que a educação deve ser financiada com recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi instituído através do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional que possui dentre suas diretrizes, o fortalecimento da integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional.

O PDE institui na Meta 10 como estratégia no primeiro ano de vigência:

...oferta da escolarização na modalidade EJAIT a distância, integrada à Educação Profissional para pessoas jovens, adultos, idosos em cumprimento de medida judicial de restrição de liberdade no sistema prisional do DF, que não tiverem condições de frequentar as aulas presenciais (TEXTO BASE PDE 2015/2024 pg. 110).

As estratégias também estão direcionadas para atender a necessidade de acesso à inclusão digital, de forma pedagógica pelos estudantes em cumprimento de medida judicial de

privação de liberdade, no sistema prisional do DF. Além disso, de acordo com as estratégias do PDE, até o 5º ano de vigência do Plano, devem existir condições adequadas para a oferta de Educação em nível Superior na modalidade EAD, bem como população carcerária feminina deve ter totalização da oferta e a masculina o mínimo de 25% até o último ano de vigência do PDE.

O Censo Escolar 2013 apontou que o DF contava em 2013 com 28.443 professores, destes 2.519 atuantes na EJA. Deste total, 2.514 professores com formação em nível médio e 5 com apenas Ensino Fundamental. Desta forma, o PDE tem em sua 15ª Meta a Política Distrital de Formação dos Profissionais da Educação, considerando ainda que o Censo Escolar não possibilita identificar todos os profissionais que atuam nas escolas sem a devida habilitação e que precisam de formação complementar.

A situação do DF ostentando o maior PIB per capita do país contrasta com elevados níveis de distorção idade-série, reprovações e abandonos em todas as etapas do nível básico. A universalização da Educação Básica para jovens e adultos, com qualidade e equidade, eliminação do analfabetismo e isonomia salarial para os professores são metas e estratégias que requerem constante monitoramento, assim como o gerenciamento e fiscalização eficiente dos recursos aplicados na educação.

No DF a escola pública obteve sua primeira afirmativa de democratização quando o corpo docente e a direção foram escolhidos em 1957 na Escola Julia Kubitschek. As eleições de massa só vieram a ocorrer nos anos 1985 e 1986, avigoradas por lutas políticas de democratização e institucionalização da escola que possibilitaram o I Congresso de Educação do DF em 1996 e que se materializou no I Plano Distrital de Educação (PDE) - 2015-2014, com representatividade social.

No fim dos anos 90, o contexto evidenciava um conflito entre duas propostas do Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001, com duração prevista para 10 anos. Havia uma proposta caracterizada democrática, liderada pela sociedade civil e a do governo, entendida como liberal-corporativa. A articulação da sociedade brasileira na discussão de estratégias de desenvolvimento possibilitou a primeira Conferência Nacional da Educação - Conae em 2010, surgindo como importante membro na implementação e consolidação de políticas públicas de democratização das ações do Estado (TEXTO BASE PDE - 2015/2024).

CAPÍTULO IV

NOVOS OLHARES NOVOS CENÁRIOS EDUCATIVOS: EJA A DISTÂNCIA

Em termos de EJA, a crescente formação da sociedade urbana-industrial provocou transformações de valores e instituições da nação, desembocando também no processo educacional, cuja base são milhares de crianças, adolescentes, adultos e idosos que encontram-se desmotivados para retornar aos estudos com a concepção de que “estudar não vale a pena”. Marx explica esta postura como fonte vital para a manutenção da exploração e alienação do sujeito trabalhador. Uma educação significativa com fundamento na libertação é um processo permanente de conscientização (NORNBERG, L. et al 2010).

Paulo Freire (1994) afirma que:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não ser de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1994, p. 47).

O homem visto como algo que deve ser domesticado pela sociedade e pela elite dominante produz culturas de silêncio onde o homem percebe o mundo através do outro. Sem consciência de si e em si é impossível romper com discursos de adaptação do homem ao meio. Moraes (2007) aponta que a EJA sempre foi espaço constituído por minorias, em todos os tempos em que existiu. Neste aspecto, quando o sujeito se torna capaz de compreender as conjecturas antropológicas como premissas para sua libertação, descobre o papel de construtor de uma história.

A Educação de Jovens e Adultos se apresenta como desafio de oportunizar a estes construtores a ressignificação de suas experiências a luz do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade ao longo dos tempos (NORNBERG, L. et al 2010).

A experiência do Serviço Social da Indústria (SESI) têm promovido ações de escolaridade aos trabalhadores da indústria e no intuito de contribuir para melhorias nos níveis educacionais ampliou o atendimento por meio de cursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) a Distância para os alunos da EJA.

O SESI adaptou a Metodologia SESIEduca, que já vem sendo desenvolvida na modalidade presencial física, através da perspectiva dos Recursos Digitais a fim de estender suas possibilidades e do uso da EaD como modalidade de alcance aos sujeitos interessados. Neste sentido, a Unisinos Virtual em conjunto com o SESI realizou um processo de adaptação

e transposição do material utilizado impresso nas aulas presenciais para os meios tecnológicos digitais, com objetivo de atender os alunos do ensino fundamental e médio no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Metodologia SESIEduca.

Numa abordagem interacionista-constructivista-sistêmica com princípios de interdisciplinaridade e dialogicidade, observando às identidades regionais e vinculando o contexto dos sujeitos em seu ambiente de trabalho, os materiais produzidos possibilitaram aos dois milhões de possíveis alunos localizados nas mais diversas regiões do Brasil, acesso à conteúdos variando entre vídeos com reportagens ilustrativas e videoaulas, imagens e ilustrações, jogos educativos, atividades interativas, trechos de áudio e textos adicionais organizados de forma contextualizada à atividades específicas. O processo de adaptação do material envolveu a capacitação dos professores que serão responsáveis pelo acompanhamento dos alunos na utilização dos materiais, para isto, foram desenvolvidos materiais específicos para o corpo docente sob diversos aspectos relacionados com a aplicação da metodologia SESIEduca na modalidade de Educação a Distância.

A proposta do SESI condiz com seu Plano Estratégico 2007-2015 intitulado: Educação para a Nova Indústria, a Inclusão Digital para Todos e a Elevação da Escolaridade do Trabalhador, que tem como meta promover a escolarização em nível fundamental e médio do trabalhador da indústria. O alcance desta meta só é possível com novas formas de aprender/ensinar operacionalizadas pelas novas tecnologias. De acordo com Arroyo (2006), é necessário estreitar o diálogo entre os saberes e significados acumulados no ao longo da vida dos jovens e adultos e os conhecimentos científicos sociais, alargando-os e propiciando o acesso e a garantia do direito ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultura universal.

A Educação a Distância requer interação num processo educativo sistemático mas também necessita de um processo de formação contínua onde os meios estão presentes como recursos da e na interação conforme Luckesi:

Certamente que a educação, nas suas mais diversas modalidades, não tem condições de sanar nossos múltiplos problemas nem satisfazer nossas mais variadas necessidades. Ela não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da criticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos (LUCKESI, 1989, p.10).

Portanto a oferta de cursos na modalidade EaD permite promover e provocar desejo de conhecimento mediado por TIC propiciando apropriação e propagação do conhecimento

gerado pela ciência e cultura. Na esfera da EaD a democratização do ensino deve ser entendida como processo em que parte do sujeito para o sujeito mediada por um professor e com uso de tecnologias digitais de comunicação e interação e não como educação por escala (NORNBERG, L. et al 2010).

A Rede SESI de Educação a Distância – SESI Virtual, vinculada a Rede SESI de Educação tem como público trabalhadores da indústria e seus dependentes a partir de 18 anos de idade com objetivo principal de “fornecer oportunidades educativas, produzir e disseminar conhecimento”.

A Unisinos Virtual adequou pedagogicamente o conteúdo de 15.800 páginas impresso da Metodologia SESIEduca para a modalidade de educação a distância. Foi também elaborado um módulo introdutório de nivelamento digital dos alunos a fim de facilitar a navegação da metodologia em ambiente Web. O projeto foi efetivado em oito meses, formado por uma grande equipe de trabalho, 250 professores de Escolas de Educação Básica da Rede Pública e Privada, e Ensino Superior sendo pré-requisito para a participação a experiência na EJA, 15 pedagogas com habilitação em Educação e Trabalho, Educação Infantil e Supervisão Escolar para acompanhar e revisar os materiais produzidos pelos professores, observando o caráter fidedigno dos conteúdos inerentes a cada área e sua relação interdisciplinar com as demais áreas.

Nesta abordagem, a definição ocorre por temas que devem estar relacionados às realidades do aluno da EJA, sejam digitais ou virtuais para provocar a investigação nas diversas áreas do conhecimento para ampliar os conceitos sobre determinado fenômeno. Cada tema deve estar relacionado a diferentes áreas de conhecimentos e sua apresentação deve ser construída de modo a instigar o aluno a investigar nas demais áreas de conhecimento. A inserção dos princípios da Aprendizagem Colaborativa aparece através das relações entre as áreas de conhecimento envolvidas e sob atividades que instiguem o aluno a interagir com o tema estudado, como geração de casos, desafios, tarefas, etc. A distribuição do conteúdo no tema obedeceu ao Modelo de Seções da Metodologia SESIEduca, que é composta para o Ensino Fundamental e Médio de forma diferenciada.

No Ensino Fundamental os anos iniciais contêm áreas de Português, Matemática, Ciências e Integração Social que inclui as disciplinas de História, ou Geografia ou Ciências Sociais. O material é organizado em quatro seções: “Para começo de conversa”, que consiste na apresentação do tema; “Vivendo e Aprendendo” que conceitua os conteúdos de várias perspectivas promovendo a interdisciplinaridade do assunto; “Pensando e Recriando” é o espaço destinado a criação e reflexão do tema; “Ampliando o Conhecimento” é a seção que

complementa o assunto com materiais para prospectar a reflexão no sujeito educando e proporcionar ao professor um feedback sobre seu trabalho.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio o material é organizado em seções com formato onde se dá a apresentação dos conteúdos de forma autoexplicativa, a abordagem dos tópicos a serem estudados de forma interdisciplinar, a partir de outros materiais, dentro ou fora das plataformas disponibilizadas.

Foram utilizadas ferramentas de repositório de objetos de aprendizagem e de questões bem como ferramentas de recuperação de informação. A utilização de recursos de computação gráfica tridimensional e jogos didáticos complementados por exercícios possibilitou maior compreensão ao conceito tratado. As relações com o cotidiano do estudante e os conteúdos universais foram priorizadas, considerando que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, promovendo a relação entre o conhecimento popular e o sistematizado.

A experiência em Salvador/BA consiste na formação continuada de 1200 professores e gestores atuantes na Educação de Jovens e Adultos, prevendo o atendimento direto por meio de ações diversificadas e articuladas, presenciais e a distância envolvendo indiretamente cerca de 20.000 educandos matriculados na Rede Municipal de ensino. O diferencial do projeto está na articulação da educação presencial com a educação a distância, definida no diálogo e na centralidade dos educandos como princípio, meio e fim de todas as ações (CARVALHO, J. et. al 2010). O cenário de atuação é a cidade de Salvador, que possuía em 2005, segundo o Censo de 2000, 113.366 analfabetos absolutos e taxa de analfabetismo funcional de 15,3% e onde a EJA é denominada SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

Atuar na EJA por si só, requer conhecer os sujeitos envolvidos, como vivem, quais culturas, tradições, desejos e preocupações os acompanham diariamente, devem constar no perfil para servir de reflexão, diálogo e transformação pessoal e social. As contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular orientam este diálogo e politicidade da educação, assim como recuperam a centralidade do sujeito e a importância da educação no processo de gerar autonomia.

O perfil dos educadores atuantes na EJA em sua maioria, tem pouco ou nenhum acesso a saberes específicos considerando que a própria formação docente não contemplam a especificidade da EJA, alguns atuam em outras jornadas de trabalho, pois ainda são poucas as instituições de EJA nos sistemas de ensino e não se constitui carreira profissional. Segundo Freire:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. (...) Por isso tudo me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa (FREIRE, 1996, p. 72).

A proposta das autoras do artigo “Educação a Distância como ação de projeto: uma experiência freiriana em Salvador” está pautada na construção de novos olhares e saberes docentes e deseja reinaugurar os processos dialógicos no ambiente escolar inserindo os educandos nos processos decisórios da escola. A formação continuada prevista para 9 meses foi estruturada pensando em momentos, espaços e objetivos de aprendizagem que articularam Educação Presencial na qual constavam: leitura de mundo, Encontros de Estudo Compartilhado, palestras, reuniões de planejamento e avaliação; e a Educação a Distância, composta por círculo de leitura do mundo, círculos temáticos, círculos avaliativos, hora do café, construção coletiva de texto, elaboração de memórias de percurso formativo e registro de práticas inovadoras, disponibilizados na plataforma Moodle, que permite interação entre os sujeitos.

Foi realizado um mapeamento das temáticas abordadas no SEJA (modalidade de EJA na Bahia) a partir de profissionais atuantes nele e validadas nos encontros. Os profissionais do SEJA foram divididos em grupos: G1 – gestores das coordenadorias regionais e equipes técnicas da Secretaria de Educação e do Instituto Paulo Freire, totalizando 25 profissionais; G2 – coordenadores pedagógicos das coordenadorias de educação e coordenadores pedagógicos do SEJA nas escolas, num total de 240 profissionais; G3 – 1050 professores do SEJA. Os grupos foram distribuídos em 26 turmas, sendo seis reunindo G2 e vinte o G3, todos acompanhados por um educador do Instituto Paulo Freire (IPF).

Os conteúdos e atividades foram definidos na perspectiva freiriana, onde essa construção se dá num processo. A EaD neste caso funciona como meio para construção da Proposta Político Pedagógica do SEJA. Após planejamento inicial que foi elaborado coletivamente, a metodologia e a temática a serem trabalhadas no projeto foram definidas. As problematizações sobre o trabalho virtual são mensalmente selecionadas pelos educadores do IPF, seguem o planejamento inicial, mas a formação é concretizada via avaliações dos tempos e das percepções de como a formação vem se desenvolvendo.

A Educação, segundo Freire (1996, p.77) “é comunicação, é diálogo, é um encontro de sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados”, “é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.110). A metodologia proposta provoca o diálogo entre diversos

atores envolvidos diretamente na composição da Proposta Político Pedagógica do SEJA: coordenadores regionais e pedagógicos, coordenadores pedagógicos e educadores da EJA, professores da EJA e educandos.

Os coordenadores regionais dialogam presencialmente com os coordenadores pedagógicos, que são seu Grupo de Referência, as reflexões são compartilhadas no ambiente virtual com os demais coordenadores da plataforma. Os coordenadores pedagógicos têm como Grupo de Referência os professores, que têm nos educandos da EJA sua referência.

O Círculo de Formação é formado de atividades mensais no ambiente virtual desencadeado por Encontros de Estudo Compartilhado e/ou palestras presenciais. Na atividade presencial o G2 inicia as reflexões que continuam no ambiente virtual para iniciar o diálogo com o seu Grupo de Referência. Num segundo momento, os participantes levam a primeira problematização para dialogarem presencialmente com seus Grupos de Referência e retornam ao ambiente virtual com estas reflexões materializadas e publicadas no fórum de discussão, para dialogarem com os integrantes da turma do G2 que iniciou, daí é possível avaliar as dificuldades vivenciadas presencialmente e a distância. No terceiro momento, ocorre a consolidação das novas reflexões sobre a temática do mês, outra problematização é apresentada no Círculo Temático para continuar o diálogo com o Grupo de Referência e depois com os participantes da turma no ambiente virtual, na mesma semana, são desenvolvidas avaliações sistematizadas para que possam ser discutidas com o formador (CARVALHO, J. et. al 2010).

Este formador do IPF está sempre presente com a função de problematizar, provocar e orientar os participantes. As atividades a distância descritas no Círculo de Formação, permitem aos participantes ler, dialogar e sistematizar debates em uma proposta coletiva. Os conteúdos ficam disponíveis desde o início, cada educador é convidado a registrar individualmente o percurso do projeto, com rotinas, trocas de experiências, etc. na ferramenta Wiki do Moodle, que subsidiam a atividade de conclusão do Curso.

As propostas dos seis grupos do G2 materializam as necessidades exploradas nas reflexões do círculo, o que contribui para uma Propostas Político Pedagógica realmente voltada ao que a comunidade necessita, com base em suas vivências. O G3 também realiza discussões no Círculo Temático, através de conversas e fórum de discussão para cada tema e de registros no Blog Pessoal do Moodle aonde registram mensalmente uma prática considerada inovadora pelos participantes, mas as problematizações atendem às problematizações atendem às peculiaridades deste grupo que dialoga diretamente com os educandos.

A Educação a Distância propicia o encontro v entre sujeitos que dialogam acerca de conhecimentos, práticas, situações existenciais, problematizando-as no intuito de realizar intervenções na realidade da qual fazem parte. A Educação problematizadora, para Paulo Freire (2009) propicia aos sujeitos a superação da consciência ingênua para a consciência crítica.

Através dos Círculos de Cultura virtuais, é possível que educandos e educadores ensinem e aprendam juntos, como sujeitos do processo educativo, que se fundamenta no diálogo. A formação continuada requer de um educador a distância com conhecimentos teóricos, práticos e políticos a fim de problematizar as questões apresentadas, instigando os participantes a revisar seus conceitos e práticas, de outra forma, não seria um educador freiriano e sim um animador ou tutor que torna o tema superficial e dispende tempo com amenidades numa tentativa de manter o participante presente, quando na verdade colabora com a evasão e não com a formação do sujeito capaz de atuar na realidade que possui.

Paulo Freire acredita na educação como ato político e o trabalho realizado nesta linha propõe a reflexão sobre a realidade de forma crítica e propositiva. Segundo as autoras do Projeto, a Educação a Distância como ação dentro de um Projeto possui objetivos específicos, diretrizes, respeitando as particularidades dos contextos e sujeitos O processo de formação continuada do formador que aprende e ensina remete ao movimento que Paulo Freire defendia, de ação-reflexão-ação.

A utilização de recursos digitais que possibilitem um vínculo consistente com os projetos educacionais é diferencial nas duas experiências. Na primeira, as possibilidades dos alunos são ampliadas, devido a flexibilidade inerente a Educação a Distância, que possibilita interação e inclusão dos sujeitos da EJA com o mundo virtual e digital, pensando o cidadão como agente de mudança da realidade, numa perspectiva libertadora que Paulo Freire também defendia.

No segundo caso, os docentes da EJA participam de uma nova prática freiriana, onde a educação presencial e a distância somadas possibilitam outras formas de aprender e de ser através de reflexões críticas da realidade a que fazem parte. A metodologia usada contribui para a construção de uma “Educação a Distância freiriana” que continua inseparável de sua busca de ressignificação desta essência, agora através das TICs.

Ambas experiências colaboram para eliminar o estigma do aligeiramento do processo educacional, pois buscam a reflexão e instigam os participantes a pensar novas possibilidades para a realidade a que pertencem.

Portanto, no nosso entendimento é possível usar as TIC para a EJA fundamentadas teórica e metodologicamente de forma a favorecer as aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 90, o mundo se conscientizava do contingente de pessoas que não sabiam ler e escrever e do quanto a negação deste direito lhes trazia prejuízos econômicos, visto que a mão de obra não estava qualificada, considerando ainda o advento da tecnologia. Neste momento a Educação de Jovens e Adultos também tornou-se pauta de diversas discussões que se materializaram em leis, como a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares. Estas possibilitaram a criação do Plano Decenal de Educação.

A trajetória das políticas públicas para a EJA revela a predominância de políticas frágeis sob o ponto de vista institucional e aligeiradas sob o ponto de vista da qualidade do processo educacional. O entendimento do que é Educação Básica para o Estado, foi o que é mínimo, nem mesmo aceitável. O caráter de suplência da EJA antecede o fato de ser uma modalidade de Educação Básica. A qualificação de mão de obra antecede a à formação do cidadão e a visão da escolarização como lógica compensatória e como preparação moldável têm sido aprimorada ao longo dos anos e inevitavelmente contribuído para uma visão pouco alargada da complexidade da EJA.

Ao longo de sua história, as políticas nacionais foram, em grande parte, caracterizadas pela falta de continuidade, protagonizadas por campanhas, movimentos, programas ou projetos em geral marcados pela visão de uma ação provisória e de um recurso instável. As atuações emergenciais são uma tentativa de controlar gargalos criados pela própria essência do sistema.

A EJA não pode funcionar com ênfase nos processo de certificação e de forma aligeirada e camuflada de inclusiva. É necessário superar o lugar marginal ocupado pela EJA nas políticas educacionais e de formação de professores. As medidas realizadas na Década da Educação tem sua relevância, mas continua com vícios estruturais, com oferta fragmentada e formação aligeirada.

Prevalece nos dias de hoje, formas diferenciadas de acesso, com as propostas e incentivos de certificação para trabalhadores sem acesso ao conhecimento. Em suma, o acesso à educação tem ocorrido de forma descontinuada e vinculado direta ou indiretamente a algum tipo de educação profissional. O retorno ao contexto dos cursos rápidos via PRONATEC¹ são o maior estímulo do governo atualmente, com incentivos a iniciativa privada. Desta forma, mantém obscurecido o fato de que não há, efetivamente ações destinadas à elevação igualitária

¹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

do nível educacional, assim como uma política nacional de universalização da alfabetização da classe trabalhadora. O número de analfabetos funcionais é contado considerando o que a pessoa responde e muitos continuam se escondendo atrás dos filhos que sabem ler e interpretar ou ainda em razões humilhantes e falhas, como falta de óculos, tontura, não gosto de ler, etc.

Os desafios da EJA atualmente envolvem o direito a escolarização e a total inserção da modalidade nos sistemas públicos de ensino, constituindo a EJA como uma política pública de Estado. Em termos de qualidade, superar a lógica compensatória e assumir o compromisso com a perspectiva da emancipação humana, incluindo propostas pedagógicas voltadas exclusivamente para os cursos de EJA.

Através da articulação com a EaD, centrada no diálogo e tendo a centralidade nos sujeitos como início, meio e fim é possível alcançar novas possibilidades de aprender e ser. Paulo Freire realizou o exercício revolucionário de dialogicidade, politicidade e coerência, com compromisso ético e político que todos os que se intitulam educadores devem ter, seja qual for o tempo e o espaço.

O uso de recursos digitais em um projeto é fundamental na promoção da inclusão digital e aumenta suas possibilidades, pois integrada de forma consciente e politizada, a internet por si só perde seu mero caráter alienador que outrora pertencia somente a televisão. As facilidades da metodologia de Educação a Distância no que tange a organização e flexibilização proporcionam uma experiência de autonomia, contudo sem um mediador de nada adiantam, pois não se reinventam.

A EJA também precisa das novas formas de aprender e ensinar representadas pelas novas tecnologias a fim de promover a interação e inclusão destes no e com o mundo digital, pensando o cidadão como agente de transformação da realidade em que vive, com uma educação de veras libertadora.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Meu curso de Pedagogia se iniciou quando eu ensinava minha tia, meus amigos e meus primos, mas eu não tinha consciência disso. Tomei consciência que tenho um papel a cumprir na Educação quando lecionei na EJA. Também contribuí minha experiência no SEBRAE para entender as formas de gestão que podemos implementar na Educação.

Como disse o Apóstolo Paulo “Combati o bom combate”. Mas a continuidade é o caminho para o sucesso. Desta forma, pretendo cursar Mestrado no ano de 2015, mas concomitante a uma pós graduação na área de Gestão, porque o processo de aprendizagem é contínuo. Minha experiência pessoal relata o quanto a falta de gestão acarreta nos problemas de administração interna nas escolas, ainda que haja financiamento e políticas públicas.

Estou no quadro de funcionários do SEBRAE, mas pretendo voltar as salas de aula o mais breve possível, sinto que posso contribuir especialmente na EJA. Estou escrevendo um projeto a ser implementado no CESAS no semestre que vem, vinculando a EaD e a EJA com o estudo de imagens. Aprendi que é preciso atuar politicamente para transformar, pretendo seguir nesta linha.

Está em meus planos bem futuros a segunda graduação em Direito, mas agora em função da Pedagogia. Futuramente pretendo estar preparada para gerir a uma escola minha, com a pedagogia que acredito, capaz de libertar e transgredir as opressões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Práticas educativas e a construção do currículo. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: RAAAB. n°. 11, abril, 2001. p.9-20.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, GIOVANETTI e GOMES (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**, 5. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **The Library Quarterly**, p. 431-449, 1993.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n°. 1/2000. **Diretrizes Curriculares** para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- (FUNDEB). Brasília: Ministério da Educação, Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.inep/mec.br> . Acesso em: 03 jul. 2014.

BRASIL. Documento Referência da CONAE, MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística da educação de jovens e adultos: censo escolar, 2005. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 dez. 2014

BRASIL. Lei N° 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

BRASIL. Plano Nacional da Educação (2014-2024). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 02 de novembro de 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei 9.394/96 e em seus desdobramentos. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.**

CARLOS, Erenildo João. **O discurso sobre a EJA: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana.** In: VASCONCELOS, José Geraldo; MAGALHÃES JUNIO, Antonio Germano. (Org.). **Um dispositivo chamado Foucault.** Fortaleza: LCR, 2002. P. 79-111

CARVALHO, Jaciara de Sá. Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet. **Produção de Terceiros Sobre Paulo Freire; Série Livros, 2010.**

CASTILLO, Affonso; LATAPI, Pablo. Educação não-formal de adultos na América Latina: situação atual e perspectivas. In: WERTHEIN, Jorge (Org.) **Educação de adultos na América Latina.** Campinas: Papirus, 1985. p.11-70.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Educação para o Século XXI. **O desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais–INEP, 1999.**

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007.**

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, **PDAD 2011.** Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/257-pdad-2011.html> Acesso em 25 de out. 2014.

DE DIRETRIZES, Lei. Bases da educação nacional. Lei, v. 9394, n. 96, p. 39-57, 1996.

DECLARAÇÃO, DE HAMBURGO; AGENDA, PARA O FUTURO. Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Hamburgo, Alemanha: UNESCO**, 1997.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. **Fortaleza: UEC**, p. 65-75, 2002.

FÓRUM DISTRITAL DE EDUCAÇÃO - **Texto base PDE 2015-2024**. Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/fde/> Acesso em 25 de out. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. Ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996, 79 p.

FREIRE, Paulo (1994): Educação como prática da liberdade. 22.^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. **Col. Leitura**, 1992.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano S. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Obra de Paulo Freire; Série Livros, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo (SP): Atheneu; 2007. **Moraes EL, LBB Silva, Moraes TC, Paixão NCS, Izumi NMS, Guarino AJ**.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. **São Paulo**, v. 5, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 3, 2005, p. 42-47.

GLAZIER, Jack D. Qualitative research methodologies for library and information science: An introduction. **Qualitative research in information management**, v. 1, p. 13, 1992.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Marsagão (org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 191-9.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; **São Paulo em Perspectiva**, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 nov. 2014

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 3, p. 118-130, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo demográfico, 2010**. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. PDAD - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_brasil.shtm Acesso em 26 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 21 nov. 2014.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Política de Educação a Distância, 2009 (no prelo).

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. ANALFABETISMO FUNCIONAL, 2011-2012. Disponível em <http://www.ipm.org.br/> Acesso em 23 nov. 2014

KAPLAN, Bonnie; DUCHON, Dennis. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **MIS quarterly**, p. 571-586, 1988.

KEEGAN, D. Foundations of distance education. 2a.ed. Londres: Routledge, 1991.

LUCKESI, C.C. "Democratização da educação: ensino à distância como alternativa". **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, n. 89/90/91, jul.-dez. 1989.

MACHADO, Maria Margarida. O aluno. In: HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. Educação, 2007.

MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos. Educação de desenvolvimento. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE FINANCIAMENTO DO DESENVOLVIMENTO**, I., Conferência, São Paulo: ABDE, [199-]. 27 p.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. Educação a distância: desafios contemporâneos. **São Carlos: EdUFSCar**, 2010.

MOLL, Jaqueline. Apresentação. (Org.). In: MOLL, J. **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MORAES, Salete Campos de. Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade. **Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação**, 2007.

MOURA. Tania Maria de Mello. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4. ed. ver. ampl. Maceió: Edufal, 2006.

NORNBERG, Nara et al. Objetos de Aprendizagem, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2010. p. 1127-1136.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. Disponível em: http://www.iuvb.edu.br/br/atualidades/artigos/ivo_barros/nocoos_ead00.htm Acesso em out. 2009.

OBSERVATÓRIO PNE. Meta dos PNE - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos>. Acesso em: 21 nov. 2014.

OBSERVATÓRIO PNE. Meta dos PNE - EJA integrada à Educação Profissional. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional> Acesso em: 21 nov. 2014.

OBSERVATÓRIO PNE. Meta dos PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br> Acesso em: 21 nov. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 11/12/2014.

PAIVA, Vanilda. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 29-38, maio de 1994.

PARCERIA EMPRESA-ESCOLA, Desenvolvimento e Cidadania. Conselho de Educação do Sistema FIEMG. Belo Horizonte: FIEMG, [199-]. 20 p.

PENTEADO, Horácio. Apresentação. In: **Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para ação do governo**. Instituto Herbert Levy: Gazeta Mercantil, 1996. P. 5-8.

PETERS, Michel. Governamentabilidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 211-24.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a Distância na Formação Continuada de Educadores**. 2000. 104 f. 2000. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social ea organização da educação nacional. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**, v. 9, 1997. PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO, 1993. In: Educação para Todos: Avaliação da Década. 2000, Brasília. Anais. Brasília: MEC/INEP, 2000. 220p.

PRETTI, O. Educação a Distância: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Década de 1990: discursos produzidos para a Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: histórias de vida, vidas que se fazem histórias**.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DISTRITO FEDERAL. Educação de Jovens e Adultos <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/267-educacao-de-jovens-e-adultos.html> Acesso em 25 de novembro de 2014.

SEVERINO, António Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**, v. 2, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Marsagão (org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001 (Coleção Leituras no Brasil). P. 201-24.

VEEN, Win. Homo Zappiens: educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 29, fev.-abr. 2004.