**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - PPGEISU/UFBA**

**VIVIANE FRANÇA DOS SANTOS**

**OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**Salvador - Bahia**

**2016**

**VIVIANE FRANÇA DOS SANTOS**

**OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Vincenzo Boccia

Salvador – Bahia

2016

**VIVIANE FRANÇA DOS SANTOS**

**OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 26 de janeiro de 2016.

Banca examinadora

Rita de Cássia Dias Pereira Alves

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia

Carla Verônica Albuquerque Almeida

Doutora em Educação

Universidade do Estado da Bahia

Luciene Souza Santos

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia

*Ao ser mais especial da minha vida, minha mãe.*

**AGRADECIMENTOS**

São muitas as pessoas às quais preciso agradecer ao terminar essa pesquisa. Farei isso com a convicção de que não daria conta de chegar aonde cheguei se não pudesse contar com a amizade e a solidariedade dos/as muitos/as amigos/as que me conquistaram e que conquistei ao longo desta minha feliz vida.

Possivelmente alguns ficarão fora da lista, mas não posso deixar de citar aqueles e aquelas que primeiramente virão à mente, provavelmente porque neste momento estão mais presentes. Contudo, importante afirmar que o que sou e o que tenho eu devo às boas amizades que conservei.

Agradeço ao meu Deus Jeová, que nunca deixou que eu me sentisse órfã.

Agradeço a minha amiga Telma Cruz Costa, minha orientadora na EJA, pela leitura do projeto e parecer de qualificação e tantas outras coisas da vida.

Ao meu orientador do mestrado Prof. Dr. Leonardo Vincenzo Boccia

Às professoras Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida, Dra. Luciene Souza Santos e Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves pela disponibilidade de leitura e participação na banca.

Ao meu Amor Grande Amor Dinho, o homem com a alma mais pura e boa que conheci.

Aos homens e mulheres que se constituíram sujeitos dessa investigação.

Á Josiane Lobão, colega do mestrado, pelas boas gargalhadas nos momentos de tensão e pela bela amizade que construímos.

À Carol Fantinel da secretaria da pós, pela atenção e cuidados dispensados.

Aos que lutaram e aos que ainda lutam por uma educação de qualidade na Rede Municipal de Salvador-Bahia.

Ao meu sobrinho Vinicius França, com o profundo desejo de que possa ajudar a construir uma sociedade igualitária.

Às amigas de toda a vida: Carolina Santana, Daniela Vianna e Rose Marie Bassuma.

Às minha tia Iraci França e minha prima Baby.

Aos meus amigos que fazem parte da Organização Fraternal JW.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

AC – Atividades Coordenadas

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CENAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CONFINTEA – Confederação Internacional de Educação de Adultos

CNBB – Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil

CONSED – Conselhos de Secretário de Educação

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação do Brasil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização Não governamental

PEAI - Programa de Educação de Adultos e Idosos

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PEI – Programa de Educação Integrada

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional

PREVIS – Previdência do Salvador

PVS – Programa de Valorização do Servidor

SEMGE - Secretaria Municipal de Gestão

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI – Serviço Social da Indústria

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..................................................................................................14

**CAPÍTULO 1 - CAMINHOS PERCORRIDOS** ................................................. 19

1.1 A imersão no lócus e o surgimento da questão motivadora da pesquisa.. 19

1.2 O Percurso Metodológico........................................................................... 23

1.3 A Pesquisa e os Sujeitos Colaboradores................................................... 25

**CAPÍTULO 2 - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** ........................................................................................................ 33

2.1 Educação de Jovens e Adultos: entre a história ao reconhecimento do direito................................................................................................................ 33

2.2 Concepções da Educação de adultos ....................................................... 40

2.3 Os desafios da infância e a evasão escolar .............................................. 47

2.4 Empecilhos retornar à sala de aula ........................................................... 50

2.5 Os saberes nas salas de aula da educação de jovens e adultos............... 54

**CAPÍTULO 3 -DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** ..58

3.1 Vulnerabilidades Social na Educação de Jovens e Adultos ...................... 58

3.2 A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do Trabalho ........................ 61

3.3 A Educação de Jovens e Adultos e Religiosidade ..................................... 64

**CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS** .......................................... 68

4.1 A Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas e os desafios contemporâneos............................................................................................... 68

4.2 As tecnologias e as relações estabelecidas na educação de jovens e adultos.............................................................................................................. 74

4.3 A educação de jovens e adultos na perspectiva da alfabetização e do letramento digital............................................................................................. 78

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES** ..................................................................... 90

**REFERÊNCIAS** ............................................................................................... 93

**APÊNDICES**

I – Roteiro grupo focal.....................................................................................105

II - Roteiro de entrevista..................................................................................106

**RESUMO**

A contemporaneidade demanda por habilidades e conhecimentos cada vez mais específicos, que ultrapassam o simples domínio da codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos. Não é mais possível alfabetizar pessoas jovens e adultas ignorando dinâmicas, concepções e tecnologias que norteiam os processos sociais contemporâneos. Por conta dessas inquietações, iniciei uma pesquisa sobre experiências em EJA que contemplassem de alguma forma essas questões. A pesquisa foi realizada em um programa da rede de ensino municipal de Salvador, que vem desenvolvendo um trabalho com a EJA nessa perspectiva, onde, desde a fase de alfabetização os alunos desenvolvem diversas atividades em laboratório de informática, tendo o acompanhamento de professores. A partir daí surgiram as questões que conduziram à construção desta pesquisa: De que formas esses alunos se apropriam das tecnologias digitais no que tange a compreensão e relação com essas máquinas? De quais maneiras, a partir dessa relação, eles ressignificam sua concepção de mundo e seu papel na sociedade? Existem implicações na vida dessas pessoas a partir do uso dessas tecnologias? Se existem, de quais maneiras elas se manifestam? Objetivamos investigar e analisar como se dá as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo a partir dessas relações. Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas, observações no laboratório de informática do Programa e a dinâmica de grupo focal onde aprofundamos questões relevantes para a pesquisa, suscitadas nas entrevistas. Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho com as tecnologias no programa alteram não só a visão de mundo dos alunos da EJA, mas o seu cotidiano seja em casa ou no trabalho. Eles percebem o quanto as tecnologias podem contribuir não só para as situações cotidianas, como podem alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes e no relacionamento com as outras pessoas, à medida que possibilitam novas formas de se comunicar e se relacionar. Por conta disso, concluímos que esse trabalho realizado pelo programa é de fundamental importância na vida desses estudantes, enquanto espaço onde eles possam receber as primeiras orientações sistemáticas para utilizar essas tecnologias e aos poucos se apropriarem dos seus recursos.

**Palavras-chave:** Alfabetização de pessoas jovens e adultas; tecnologias digitais; letramento digital.

**ABSTRACT**

The contemporary demand for increasingly specific skills and knowledge that go beyond the sphere of encoding and decoding of alphabetic symbols. We can no longer literate youth and adults ignoring dynamics, design and technology that guide contemporary social processes. Because of these concerns, I began research on experiences in adult education that addressed somehow these issues. The survey was conducted on a program of municipal school network of Salvador, which is developing a work with the EJA this perspective, where, from literacy phase students develop different activities in a computer lab, and the accompanying teachers. From there emerged the issues that led to the construction of this research: In what ways these students take ownership of digital technologies when it comes to understanding and relationship with these machines? In what ways, from that relationship, they resignify their conception of the world and their role in society? There are implications in their lives from use of these technologies? If so, in what ways they manifest themselves? We aimed to investigate and analyze how is the relationship of adult education of students with digital technologies and what forms they resignify their knowledge and understanding of the world from these relationships. For the development of research adopted a qualitative approach, developed through semi-structured interviews, observations in the Program computer lab and focus group dynamic where issues relevant to deepen the research, raised in interviews. The survey results show that working with technology in the program not only change the world view of the EJA students but their everyday lives whether at home or at work. They realize how technology can contribute not only to everyday situations, as may extend their opportunities and to building knowledge and relationships with other people, as they enable new ways to communicate and relate to. As a result, we conclude that the work of the program is of fundamental importance in the lives of these students, as an area where they can receive the first systematic guidelines for using these technologies and gradually take ownership of their resources.

**Key-words:** Literacy young people and adults; digital technologies; digital literacy

**INTRODUÇÃO**

A educação escolar hoje é um direito de todo cidadão enquanto princípio constitucional, independente da sua idade ou condição econômica. Contudo, nem sempre foi assim. Houve períodos de privação e ausência de legislação que garantisse esse direito.

 A partir da década de 80, com o processo de redemocratização do país, a garantia da escolarização é potencializada em se tratando de legislação promulgação da Constituição Brasileira de 1988, e na década de 1990 com a aprovação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, ampliou-se a discussão da educação como um investimento fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país.

 A educação de pessoas jovens e adultas –EJA está inserida nesse contexto e vem ao longo dos últimos 10 anos sofrendo uma série de questionamentos quanto a sua oferta, qualidade e regulamentação, conforme podemos encontrar nas produções de pesquisadores como Di Pierro (2005), Soares (2007), Haddad (2007), Arroyo (2005), dentre outros.

Se formos buscar explicações na história da educação brasileira para a situação de descaso com a construção de políticas públicas de escolarização efetiva e de qualidade, poderemos constatar que é uma herança que remonta a República Velha, época marcada pelo domínio político das elites agrárias.

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005b, p. 221)

É importante observar que a EJA começa a ganhar destaque, e ter lugar nas políticas públicas, impulsionada pela efervescência industrial e não como um direito do cidadão.

Em decorrência desta situação é que o autor fala em tensão nessa modalidade de ensino, por conta de aspectos sociais, econômicos e culturais que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado e no rendimento dos alunos.

O analfabetismo era então concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. O adulto analfabeto era visto como alguém incapaz, sem preparo para desenvolver as atividades inerentes a um adulto.

Ao longo dos últimos 70 anos foram desenvolvidos uma série de programas e projetos visando à alfabetização dessas pessoas. Essas ações foram realizadas em todo território nacional envolvendo, na maioria das situações, os três poderes públicos (estadual, municipal e federal), além de instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil.

Essa situação apontada é discutida por Di Pierro (2005), Haddad (2007), dentre outros pesquisadores, como sendo reflexo dos movimentos cíclicos, constituídos por programas e campanhas para alfabetização de jovens e adultos que demonstram uma característica marcante de descontinuidade nas diversas esferas governamentais, sejam estaduais, municipais, federais.

Diversos programas destinados à alfabetização de pessoas jovens e adultas foram implementados, mas o investimento na educação regular para essas pessoas, enquanto modalidade, para além do processo de alfabetização das escolas noturnas, nas quais encontramos parcela significativa dessa população, passa ao largo. Essa situação tem se configurado, ao longo do tempo, em ações assistencialistas e compensatórias, que não asseguram uma alfabetização de qualidade e nem asseguram a continuidade regular dos estudos.

Esses programas estão cada vez mais se constituindo em um sistema paralelo de educação. A descontinuidade das ações de alfabetização de adultos, aliadas à ausência de uma maior articulação com as escolas públicas, que possibilite o fortalecimento de ações conjuntas em prol da educação de adultos, pública e gratuita na sua integralidade, não está ainda garantida e assegurada pelo Estado brasileiro.

Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, em função da dinâmica entre compromisso político e poder público, recursos financeiros e pressão social. (HADDAD, 2007, p. 9).

Com isso, o problema vem se agravando, tendo em vista o contexto da sociedade contemporânea e em rede na qual vivemos. O país chega ao século XXI apresentando, ainda, elevadas taxas de analfabetismo, o que comprova que as inúmeras campanhas e programas, os quais sempre tiveram como meta a erradicação do analfabetismo, não atingiram os objetivos propalados e o problema persiste.

A sociedade vem demandando habilidades e competências cada vez mais específicas do cidadão, que ultrapassam o domínio simples da codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos, para que este possa continuar a interagir nessa sociedade, não só como consumidor, mas também como produtor de conhecimento.

Nas redes digitais de comunicação, os diferentes âmbitos da vida do cidadão, seja ele social, cultural, político, ideológico, dentre outros, podem ser articulados, potencializados, reconfigurados. A rede possibilita contatos, informações, ambientes de pesquisa e disseminação de ideias que oportunizam o estabelecimento dessas relações.

Assim, não cabe mais uma educação de jovens e adultos nos moldes da década de 1940, onde eram ofertados cursos por um período de apenas três meses para alfabetizar as pessoas. Insistir em práticas aligeiradas e de qualidade duvidosa significa preparar o cidadão para uma sociedade que já não existe.

Na velocidade crescente dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade exige não só o desenvolvimento de habilidades específicas para operar máquinas, computadores, aparelhos telefônicos, caixas eletrônicos, entre outros, mas também demanda por indivíduos autônomos que possam constituir-se de fato como sujeitos que produzem, trocam e interagem constantemente com os outros, tornando-se cidadãos partícipes na sociedade.

A educação de jovens e adultos nesse cenário em constante transformação do espaço social, político, econômico e cultural precisa e urge aliar às práticas de construção da escrita, leitura e operações matemáticas o uso das tecnologias digitais.

Essa também é a realidade do contemporâneo mundo do trabalho, o qual passou a exigir habilidades e comportamentos em relação às tecnologias, como pré-requisitos indispensáveis para a conquista de um posto de trabalho que melhor remunere.

Com a sofisticação das tecnologias e consequentemente, as possibilidades que emergem a partir delas, surgem novas formas de trabalhar, se relacionar, trocar e buscar informações, comercializar, estudar, que exigem cada vez mais específicas habilidades do cidadão.

Os alunos da EJA precisam não só desenvolver essas habilidades, como compreender, conhecer e construir uma postura crítica em torno dessa realidade, de modo que possam agir com segurança e sem receios frente a essas tecnologias, reunindo condições para um melhor desempenho na sociedade, inclusive frente às eminentes necessidades de concorrência aos postos de trabalho, o que poderá contribuir com a redução dos alarmantes dados referentes à desigualdade de renda.

A escola é desafiada a criar um espaço de aprendizagem onde o aluno processe a informação, agregue-a e coloque-a em atividade, seja capaz de dialogar e produzir conhecimentos. Um espaço que venha a se constituir enquanto contexto formativo, que proporcione aos sujeitos experiências e vivências que possam levar para as suas vidas, no cotidiano, e de alguma forma, contribuir para o seu processo emancipatório como cidadão.

No primeiro capítulo é apresentado todo percurso metodológico da pesquisa, da definição do *lócus,* aos critérios para escolha dos sujeitos colaboradores, a definição dos instrumentos para coleta dos dados, como aconteceu todo processo, até definição das categorias para análise.

Assim, para investigação, análise e reflexão de que tratam a pesquisa, algumas questões pertinentes não só ao campo da EJA, como a educação como um todo foram discutidas e refletidas ao longo dos capítulos.

No segundo capítulo é apresentado e discutido as campanhas e programas implantados e implementados ao longo da história da educação brasileira, com o objetivo de erradicar o analfabetismo.

As tecnologias estão cada dia mais presentes na vida de todas as pessoas, independente da sua classe social ou poder aquisitivo. Por isso, no quarto capítulo há uma análise das formas como acontecem as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais, onde se reflete sobre as tecnologias enquanto estruturantes das relações sociais e, as condições para que esses alunos se apropriem destas.

Por fim, é feita uma reflexão e análise sobre a necessidade eminente da escola levar em consideração as necessidades, desejos, características dos representantes de todo o grupo social constituído por alunos de EJA, quanto à necessidade de uma educação atenta não só as demandas da sociedade, mas a deles próprios, como sujeitos imersos nesse contexto, que precisam desenvolver habilidades e competências a fim de utilizar as tecnologias em sentido mais amplo: estabelecer relações com o outro, construir conhecimentos, se comunicar, realizar das mais simples as mais complexas atividades por meio dessas tecnologias presentes no cotidiano, como também atuar ativamente.

**CAPÍTULO 1**

**CAMINHOS PERCORRIDOS**

**1.1 – A imersão no lócus e o surgimento da questão motivadora da pesquisa.**

Meu interesse pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve momentos bastante distintos de minha vida pessoal e acadêmica. Durante o percurso feito para seleção do Mestrado, através de um encontro com a história de meus familiares, redescobrir algumas relações entre a minha própria história, o meu apreço pelo curso de Pedagogia, o meu tardio processo de alfabetização (9-10 anos de idade), e as memórias dos meus alunos idosos que ainda não estão alfabetizados convencionalmente.

Assim, comecei a repensar minha pesquisa num diálogo com as experiências que me ligam a meus estudantes, tios, e a meus pais. Como diz David Lowenthal, “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos”. (LOWENTHAL, 1998, p. 103).

Isso porque a trajetória de meus familiares se assemelha aos meus alunos, e à de muitas famílias deles: minha família materna, num dado momento, deixou o Recôncavo Baiano, e mudou-se para a cidade, lugar que eles acreditavam oferecer melhores oportunidades para os estudos escolares e para o trabalho. Alguns desses filhos decidiram trabalhar em feiras livres populares, outros em serviços domésticos, antes mesmo de completarem os estudos.

A história escolar de minha mãe e de seus irmãos não é nada peculiar. Diz muito sobre certo período da história da sociedade brasileira. Aqueles três irmãos foram alfabetizados em programas de alfabetização, como o MOBRAL. Por conta da necessidade de se trabalhar durante todo o dia, não havia muitas possibilidades de escolha do turno a ser frequentado. Além da idade (já que eles não eram mais crianças, não podiam se matricular no ensino regular-diurno), existiam as necessidades da vida prática: todos precisavam trabalhar durante o dia.

Trabalhando durante o dia e estudando à noite no MOBRAL, minha mãe, a caçula dentre os três irmãos, abandonou sua escolarização no antigo primeiro ano do segundo grau, atual ensino médio.

Assim, minha mãe, aos 35 anos de idade, foi incorporada a uma vaga no serviço público federal. Essa trajetória volto a dizer, não é nada particular. Assemelha-se à de “muitos” homens e mulheres, de décadas atrás, de cidades médias, portanto, de um certo tempo e um certo lugar. Mas, infelizmente, não chega a ser tão comum como parece. Teria sido bastante fácil me enganar e pensar que muitos brasileiros, ao sair da zona rural, aproveitaram as oportunidades da cidade, estudando à noite e trabalhando durante o dia, ultrapassando a realidade dos pais e construindo para si outras trajetórias.

Mas, por conta das histórias que eu ouvia lá em casa, não cometi esse engano. Por isso, entendo que a trajetória de minha mãe se assemelha apenas à de “alguns” homens e mulheres, pois muitos outros não tiveram as mesmas oportunidades e tiveram que tecer outras trajetórias.

Desde menina, eu escutava os casos dessa época, quando a palavra “dificuldade” era muito mencionada. Cada um dos três filhos de minha avó passou dificuldades que começaram antes mesmo da mudança para a cidade. São Salvador-Bahia, a cidade em questão, impôs rotinas, e para cada oportunidade que lhes era ofertada um preço era cobrado.

Em minha casa, todos os adultos “sabiam”, todos contavam casos e todos possuíam certo conhecimento das coisas. Sabedoria era coisa dos mais velhos, sendo por uns, legitimada por leituras em livros e jornais, enquanto para outros, pelo aprendizado na escola da vida. Por isso, o embate entre os saberes não está presente neste trabalho por acaso. Se eu admitisse que “saber” é sinônimo de “erudição”, “é ter conhecimento através da ciência”, eu correria o risco de deixar sem lugar as pessoas mais sábias que eu conheço. Aprendi, ainda menina, que um certo tipo de conhecimento se aprende na escola da vida, ou melhor, aprendi que se aprende tambémna escola da vida.

Dessa forma, aprendi que aquilo que algumas pessoas sabem é constituído em parte por um saber escolar. Hoje, quando me apresento como Pedagoga, formada aos 25 anos de idade, em uma universidade federal, após ter cursado toda a Educação Básica em colégios públicos, não estou de forma alguma repetindo a trajetória de meus pais. Mas para afirmar aquilo que sou, precisei voltar àquilo que meus antecedentes foram, apesar de ter me tornado alguém tão diferente.

Quando entrei em uma sala de aula para ocupar o lugar de professora alfabetizadora, a difícil tarefa de fazer cumprir os sonhos de menina levou-me a muitos questionamentos. As lembranças do tempo em que eu ouvia todas aquelas histórias sobre a “escola da roça” e sobre as “professoras de antigamente” foram ressignificadas para dar lugar a uma prática alfabetizadora, que desse lugar as diversas trajetórias, a diversidade histórico-cultural que marca as salas de aula do ensino noturno.

Assim, enquanto eu atuava como professora alfabetizadora nas escolas, eu fui tateando as dificuldades em se implementar um bom trabalho. Para dar suporte, dediquei-me aos diversos cursos de Especializações Lato Sensu, procurei me envolver em grupos de estudos, e cursei diversos componentes curriculares como aluna especial em programas de mestrados. Enfim, o mestrado interdisciplinar foi se tornando palpável.

Em meio a tudo isso a profissional Viviane professora – tomou para si a responsabilidade de se preocupar com os silêncios das salas de aula. De fato, a riqueza daqueles alunos contraposta às ausências de narrativas que fossem deles me preocupava bastante. A sala de aula com alunos adultos, que vivenciaram a exclusão escolar, era para alguns uma experiência desgastante e desgostosa, mas para mim foi bastante gratificante. Estive, durante sete anos, de frente com pessoas que conheciam aquilo que meus familiares tinham vivenciado.

A trajetória deles era bastante diferente da minha e a forma como eles enxergavam a escola também*.* Conheci turmas cujo único traço comum entre os alunos era a heterogeneidade. A idade dos alunos variava de 30 aos 82 anos. Havia mulheres e homens, viúvas e casadas, funcionários públicos e terceirizados, domésticas e pensionistas enfim, pessoas cujos perfis variavam muito.

Em meio ao aprendizado da profissão professora alfabetizadora, quando ainda pouco sabia sobre selecionar conteúdos, problematizar materiais didáticos, utilizar os recursos disponíveis na escola, em meio a todos os percalços da profissão, não conseguia enxergar outra possibilidade de estudo que não fosse mediada pela Educação. Eu só me enxergava enquanto pesquisadora, incluindo nesse lugar a minha experiência profissional.

Então, nessas salas de aula tão heterogêneas se deu um encontro entre mim, os estudantes da educação de jovens e adultos, e tantos outros estudantes presentes nessa relação. Isso porque nem eu nem eles entrávamos sozinhos em salas de aula. Nós trazíamos conosco nossas mães, avós, amigas, antigas professoras, e elas traziam seus filhos e seus netos. As primeiras inquietações vieram na tentativa de compreender o desejo deles de sair de casa, mesmo estando aposentados, outros depois de um dia inteiro exercendo uma função desgastante e ainda sem reconhecimento e ir para a escola. O tempo “livre” era consumido na escola.

Aqueles estudantes me diziam ter cursado o Mobral, turmas de alfabetização da educação de jovens e adultos, turmas multisseriadas, dentre outras. Esses alunos ocupavam na escola um lugar central, enxergando a sala de aula como espaço de diálogo, o que muitas das vezes elas não encontravam em outros lugares. Desde então, tenho percebido que a escola para os adultos faz parte de um outro projeto pessoal, que ultrapassa a necessidade da escolarização e pretensões acadêmicas, e está muito mais envolvida com outras funções que a escola desempenha, como por exemplo, a socialização dos sujeitos envolvidos e as mudanças positivas que a escola pode provocar.

Aquela Viviane-professora, preocupada em ouvir o silêncio, em ouvir os estudantes em sua totalidade, aquela que saía da sala de aula com a sensação de que havia andado de montanha russa, teve de delimitar questões de pesquisa que poderiam configurar um projeto com questões e objetivos definidos, já que inquietações e questionamentos não me faltaram. E essa tarefa não foi nada fácil.

Elaborei um projeto pesquisa, com o qual fui aprovada para esse curso de Mestrado. Dentre a fluidez que marcava aquele primeiro projeto delineava-se algumas questões, sobretudo, no que se refere a formação de professores da educação de jovens e adultos, a relação que se estabelece em nossa sociedade entre exclusão da escola e exclusão social.

No entanto, durante final do ano de 2014, primeiro do curso de Mestrado, a fluidez teve que dar lugar à objetividade. A investigação foi se delimitando e a partir dos componentes curriculares cursados e, sobretudo durante o processo de Qualificação, pude dar início às entrevistas, que trouxeram os dados a partir dos quais as análises e o processo de escolha das categorias aconteceram. Este foi um momento delicado, em que tive que delinear com clareza as questões que estariam perpassando essa pesquisa.

Descobri a importância que os estudos sobre a Educação de Adultos, juntamente com as tecnologias digitais em salas de EJA, ocupavam em minha trajetória. Há sete anos eu havia começado a me preocupar com questões referentes ao ensino para Adultos: a heterogeneidade presente em uma sala de aula de EJA, os projetos pessoais de cada um, o meu (des)preparo para atuar com alunos adultos, os materiais didáticos (in)existentes no mercado para esse público, as portas que a escola por ventura poderia abrir para esses alunos, a posição da escola em relação a esses alunos, as estratégias implementadas para recebê-los, enfim, essas e muitas outras questões que contribuíram para despertar em mim o desejo de montar esse projeto de pesquisa.

O tempo do curso de Mestrado, e todos os prazos que nos envolvem, muitas das vezes, delimitaram essas escolhas. Talvez os bordados mais marcantes estejam relacionados às categorias de análises que eu utilizei. As possibilidades e desafios da educação de jovens e adultos, eu trouxe comigo na caixinha de linhas que eu arrumei antes mesmo de entrar no Mestrado. Assim, arrematei a questão que perpassa a dissertação: Como os estudantes da alfabetização da EJA se apropriam das tecnologias digitais no que tange a relação e compreensão com essas máquinas? Como os estudantes da alfabetização da EJA a partir da relação tecnológica (re)significam sua concepção de mundo? Existem implicações significativas na vida desses estudantes a partir do uso dessas tecnologias?

**1.2 O Percurso Metodológico**

Apresentamos a seguir o processo de realização da pesquisa e os procedimentos metodológicos que se fizeram necessários para alcançarmos os objetivos propostos.

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa, por considerarmos que nos consentiria uma aproximação estreita, profunda com o objeto, o qual buscava investigar. O estudo qualitativo dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais (FLICK, 2009, p. 37). A natureza desse estudo é a etnopesquisa, a qual, segundo Macedo (2004), se interessa por uma rede de significados sociais que orientam as ações das pessoas.

A Etnopesquisa é relevante, já que proporciona: a formação contínua do professor; a formação de professores que possam refletir sobre suas ações; a formação de professores que contribuam para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto, as relações. Segundo Coulon (1995, p. 113), os etnométodos“[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo” a partir das práticas cotidianas.

Uma pesquisa nesse sentido ampara-se em pressupostos comunicacionais dialógicos, pois o que caracteriza a comunicação como diálogo é o ato comunicativo de comunicar, comunicando-se. Para Freire (2002, p. 66), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

A abordagem metodológica para coleta de dados se deu a partir da entrevista semi-estruturada, grupo focal e observações não participantes no laboratório de informática onde acontecem as atividades. As observações não-participantes no laboratório de informática se constituíram como o primeiro contato com o grupo. Foi a partir dela que decorreu a aproximação, as conversas e a partir daí, todas as ações que culminaram para a coleta dos dados. Foi relevante não só para conhecer um pouco mais cada aluno, como as atividades desenvolvidas e principalmente como as coisas aconteciam e a reação e interação do grupo diante das atividades propostas.

Em seguida ocorreram as entrevistas semi-estruturadas individuais (apêndice 1) que foram gravadas em áudio, as quais constituíram-se como um recurso extremamente significativo para os relatos dos estudantes, enquanto momento onde eles falaram livremente sobre o assunto, suas representações, as relações que estabelecem com as tecnologias, as implicações em suas vidas e o contexto em que vivem. Para Macedo (2004, p. 164), a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados [...]. É um poderoso recurso para captar representações.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi o grupo focal. Segundo Patton (apud FLICK, 2009, p. 181), uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas. Essa técnica nos permitiu o aprofundamento de questões suscitadas no momento das entrevistas, além de ter fornecido novas informações por meio da discussão entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir de tópicos previamente definidos (apêndice 2). A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva compreender o processo a partir da discussão focada em tópicos específicos.

**1.3 A Pesquisa e os Sujeitos Colaboradores.**

As atividades referentes à coleta dos dados iniciaram no Programa Portal para a Universidade - Subprograma Educação Básica consistia numa iniciativa da Prefeitura de Salvador – Bahia com o propósito de garantir o direito à educação através da criação de oportunidades e incentivo para ampliar a formação dos servidores municipais da administração direta, autarquias e fundações do Município.

 Criado pelo Decreto Nº 14.147, de 13 de fevereiro de 2003 e regulamentado pelo Decreto 21.550, datado de 20 de janeiro de 2011, o Portal para a Universidade fazia parte do Programa de Valorização do Servidor (PVS) e estava sob a coordenação da Secretaria Municipal de Gestão (SEMGE).O Subprograma Educação Básica consistia numa parceria da SEMGE e da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com várias Secretarias e órgãos do Município: SETAD, CASA CIVIL, SUCOP, PREVIS, SESP, TRANSVALDOR. Destinado a servidores municipais ativos e inativos, o subprograma tinha como objetivo a conclusão do Ensino Fundamental, sendo que as aulas aconteciam no turno matutino, fazendo-se necessário a liberação do trabalho do servidor da ativa neste turno.

No entanto, nos dois últimos anos houve uma redução significativa de servidores ativos matriculados, tendo em vista a dificuldade com a liberação supracitada. Ainda assim, foram realizadas diversas chamadas através de ofícios na tentativa de sensibilizar os gestores para o incentivo ao retorno aos estudos dos funcionários. Ao mesmo tempo, neste período o Programa recebeu diversas matrículas. Conforme dados levantados no programa, são em média trinta discentes/ ano, sendo uma média de trezentos servidores ativos, aposentados e pensionista, ao longo de dez anos de funcionamento.

Registra-se a relevância social do programa na vida destes educandos adultos e idosos e por isso, a Secretaria Municipal de Educação - SMED assumiu a responsabilidade em dar continuidade ao processo de escolarização nas escolas municipais, no mesmo turno (matutino) considerando o perfil de educandos (maioria pessoas idosas) que só podem estudar durante o dia.

Com o objetivo de abrigar os educandos, a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP) buscou diversas alternativas de espaços, porém, não encontrou uma instalação possível. Por esta razão, foi solicitada a mediação do secretário para manter a turma no mesmo local até que se encontrasse uma alternativa viável para garantir a continuidade dos serviços educacionais prestados. Neste período, a Escola Municipal Alexandre Leal Costa, disponibilizou dois espaços nesta Unidade Escolar e, sendo assim, decidiu-se por realizar a mudança tendo em vista a necessidade imediata de sair do antigo espaço uma vez que havia encerrado o convênio que garantia o uso do espaço para a atividade educativa aqui descrita.

No início do ano de 2014, em virtude da solicitação da SEMGE para desocupação do espaço do PREVIS cedido em função do encerramento do convênio, que formalizava a parceria entre SEMGE e SMED para execução do Programa Portal para a Universidade – Subprograma Educação Básica, as turmas de adultos e idosos ficaram sem espaço para continuação do atendimento educacional e passaram a funcionar em duas salas da Escola Municipal Alexandre Leal Costa.

Apesar da urgência, insistiu-se em procurar outros locais com estrutura física adequada para os alunos e iniciou-se um processo de pesquisa de locais com potencial para atender às especificidades das turmas tais quais: horário disponível das 07:30 às 10:30 para as aulas, duas salas desocupadas no Centro da Cidade de Salvador com iluminação, acessibilidade para pessoas com dificuldade de locomoção, espaço para servir merenda escolar e manutenção adequadas. Paralelamente, elaborou-se uma logística detalhada para a mudança, tendo em vista que se ultrapassou o prazo para a liberação do prédio do PREVIS. Solicitou-se aos professores que fossem fazer a vistoria do local e que se organizassem para a mudança tendo em vista que nem todos tinham comparecido ainda e o ano letivo já estava em curso, a fim de evitar perdas no tempo pedagógico dos alunos. Quando todos finalmente se mobilizaram para conhecer as instalações da Escola Municipal Alexandre Leal Costa, expressaram descontentamento por conta das limitações de espaço, iluminação, materiais e manutenção do local. Diante da falta de alternativas e de tempo hábil, a mudança foi realizada, em dois dias com disponibilização de dois carros e pessoal de apoio, sob a supervisão da CENAP, além da colaboração de professores nos dias seguintes com arrumação das salas e materiais.

Desde o período da mudança, ocorreram dificuldades relacionadas à gestão da escola, que apesar de ter acolhido o Programa, cometeu equívocos como encerrar turmas da sua Unidade Escolar e expor descontentamentos de professores da sua Unidade Escolar com a presença do Projeto. Em face deste impasse e reconhecendo a importância do Projeto a CENAP comprometeu-se em continuar buscando alternativas de espaço e mediou o início das atividades pedagógicas com uma acolhida marcada por expectativas mútuas e por uma calorosa recepção dos adolescentes para com os adultos e idosos do programa.

A CENAP elaborou o Plano de Ação para o acompanhamento pedagógico do 1º semestre/2014 construindo coletivamente o cronograma de encontros para as Atividades Coordenadas (AC’s)quinzenais. Tais AC’s foram realizados com intuito de alinhar ações com a CENAP e direcionar o trabalho pedagógico. Inicialmente, os professores manifestaram intenções de tornar o programa diferenciado das escolas da Rede Municipal com cronograma e currículo independente, voltado para a socialização dos alunos.

Na ausência da sistematização dessa proposta almejada foram dados esclarecimentos a respeito da institucionalização das turmas deste programa que responde à SMED e faz parte de uma rede com normativas, matriz curricular e calendário comum a serem cumpridos. Foi validado o cunho sócio afetivo característico e ressaltado o cunho educacional que os alunos necessitam e tem direito, tornando necessário diferenciar o assistencialismo do serviço educacional.

Com ideias enriquecedoras dos professores e, com a colaboração da CENAP foram traçados projetos que colocassem em prática as ideias do grupo. Logo, elaborou-se a proposta de uma sequência de atividades para trabalhar a identidade dos alunos que culminou com a da mudança do nome do programa por escolha do corpo discente e docente para Programa de Educação de Adultos e Idosos – PEAI Joana Angélica.

As atividades referentes à coleta dos dados foram apresentadas ao grupo em janeiro de 2014, momento que fui licenciada para aprimoramento profissional por 24 meses, enquanto professora alfabetizadora. Foi um momento bastante significativo, tanto para a realização da pesquisa, quanto para as professoras presentes, pois além de tomarem conhecimento das questões de pesquisa, tiveram a oportunidade de fazer algumas reflexões sobre o contexto. O grupo acolheu a pesquisa com muito carinho e entusiasmo, colaborando em todos os momentos solicitados.

Ainda nesse primeiro momento da visita, identificamos que no ano de 2014 foram matriculados 45 (quarenta e cinco) estudantes, formando assim duas turmas, sendo Turma A – turma de alfabetização e Turma B – primeiro e segundo ano do ensino fundamental I. Solicitamos à coordenação do PEAI Joana Angélica a listagem nominal da Tuma A - Alfabetização (25 estudantes) turma a ser pesquisada, com data e ano de nascimento dos alunos matriculados. Iniciamos as observações das atividades desenvolvidas na Turma A, destinadas aos estudantes da alfabetização no laboratório.

No primeiro dia de observação no laboratório, tivemos uma conversa com a turma de alfabetização, onde apresentamos os objetivos da pesquisa e também se discutiu um pouco sobre o tema, a importância do trabalho que vem sendo realizado pelo programa quanto ao uso das tecnologias no cotidiano das atividades escolares, o quanto isso pode ser ou não significativo na vida de cada um, dentre outras questões. Pontuamos que nas escolas públicas, especificamente nas turmas de educação de jovens e adultos, poucas são as experiências que encontramos de práticas de ensino aprendizagem sendo realizadas com as tecnologias digitais. Eles ficaram bastante surpresos com essa informação.

Alguns dias depois, ao receber a listagem de alunos matriculados na alfabetização disponibilizada pela coordenação, fizemos uma classificação dos sujeitos por gênero e faixa etária, agrupando-os em intervalos de dez anos, para melhor imersão na pesquisa.

Tabela 1 – Grupo das mulheres

|  |  |
| --- | --- |
| **FAIXA ETÁRIA** | **QUANTIDADE** |
| **40-49 anos** | **3** |
| **50-59 anos** | **5** |
| **60-69 anos** | **9** |
| **70-79 anos** | **5** |
| **80-89 anos** | **1** |

Tabela 2 – Grupo dos homens

|  |  |
| --- | --- |
| **FAIXA ETÁRIA** | **QUANTIDADE** |
| **40-49 anos** | **0** |
| **50-59 anos** | **1** |
| **60-69 anos** | **0** |
| **70-79 anos** | **1** |
| **80-89 anos** | **0** |

O grupo tem as seguintes características: Das 23 (vinte e três) mulheres, 12 (doze) estão na ativa e 11(onze) são aposentadas ou pensionistas. 1 (uma) é solteira, 6 (seis) são casadas, e 16 (dezesseis) são separadas ou divorciadas. Todas com exceção de uma têm entre dois e seis filhos, moram em bairros próximos populares com a família (filhos, irmãos, netos). Apenas 15 têm computador em casa, conectado a internet, onde quem mais utiliza são os filhos e netos. As demais ainda não têm, mas pretendem adquirir. Todas têm outros diversos aparelhos eletrônicos, dentre eles o aparelho celular, que costuma utilizá-lo não só para se comunicar através de ligações e mensagens, como também utilizam outros recursos como despertador, ouvir música, watsapp, registrar momentos em fotografias. Todas deixaram de estudar ainda quando pequenas, por conta da necessidade de trabalhar para ajudar a família, dentre outros motivos e retornaram a escola por conta da necessidade eminente de aprender a ler e escrever para melhor conviver em sociedade.

No grupo dos homens todos 1 (um) trabalha como servidor público, o outro é aposentado. Os 2 (dois) são casados, e moram com suas respectivas famílias, juntos têm 9 (nove) filhos. Eles deixaram de estudar desde muito cedo, quando crianças para que pudessem trabalhar e ajudar a família. Retornaram à escola com o objetivo de avançar nos estudos. Todos têm diversos aparelhos eletrônicos, dentre eles o aparelho celular que utilizam não só para ligações, mas para ouvir musica e registrar momentos em fotografia. Apenas um tem computador em casa com internet, mas pouco usa.

Quanto às atividades no laboratório de informática, elas acontecem todas às quartas-feiras, durante os dois primeiros horários, todas as quartas-feiras no laboratório onde eram realizadas as atividades esta presente, observando-os e fazendo anotações de todos os fatos e situações. Não demorou muito para que fosse estabelecido um vínculo amistoso com o grupo.

Aproximadamente 70 (setenta) dias depois de iniciadas as observações no laboratório, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas. Acreditava-se que era chegado o momento das entrevistas e da realização do grupo focal, tendo em vista que os sujeitos colaboradores da pesquisa já estavam completamente habituados com a presença da pesquisadora entre eles.

Como o roteiro para a entrevista era composto por diversas perguntas e com o objetivo de não fazer das entrevistas um momento cansativo para o sujeito colaborador da pesquisa, que viesse a interferir de alguma forma nas respostas, esta foi dividida em dois momentos: em um primeiro momento a entrevista, que versavam basicamente sobre a situação social (onde nasceu, com quê trabalha, estado civil, dentre outras). Em um segundo momento, alguns dias depois de realizada essa primeira parte da entrevista, foi feita a segunda, com o roteiro de perguntas mais voltadas para as questões pertinentes ao uso das tecnologias.

As entrevistas sempre eram realizadas no final das aulas, para que não interferisse na rotina das atividades. Em média foram entrevistados até três sujeitos colaboradores. Eram sempre realizadas em uma sala de aula, para garantir uma boa qualidade na gravação do áudio dessas falas. Às vezes, quando o pátio da escola ainda não estava totalmente tomado por alunos, eram feitas ali mesmo. Todas as entrevistas transcorreram da forma mais natural possível. As questões eram respondidas com bastante espontaneidade.

Após a conclusão das entrevistas, foram feitas imediatamente as transcrições, para que pudesse ser realizado o grupo focal. É importante pontuar que, durante todo período de realização das entrevistas, assim como dos preparativos do grupo focal, continuaram às observações no laboratório, não só para registrar o que acontecia, mas para não perder contato com os demais alunos e assim também garantir que as ações desenvolvidas para coleta de dados ocorressem com sucesso.

Para realização do grupo focal, solicitei à coordenação do programa uma sala específica. Marcaram-se dias e horários, e propomos aos sujeitos colaboradores que não faltassem. Explicamos para eles a importância dessas atividades para a pesquisa, assim como o que seria feito por cada um.

Foram realizados dois encontros com cada grupo, com duração de aproximadamente duas horas cada um. Alguns autores recomendam que os encontros durem em torno de uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise. (GATTI, 2005, p. 28).

As atividades com os grupos foram realizadas em momentos distintos, ou seja, um grupo de homens teve a reunião em um dia e o de mulheres em outro. A escolha do laboratório para realização dessa técnica se deu pela importância do ambiente para o êxito do que foi proposto, levando-se em consideração que o local para tal atividade deve estar livre de barulho, de situações que permitam a distração, deve ser confortável e possibilitar melhor acústica para as gravações. Nos dias e horários agendados todos compareceram. Um clima de cordialidade conduziu a fluidez das discussões, onde os presentes tiveram a oportunidade de falar das suas experiências, representações sociais, expectativas. Houve momentos de ansiedade, ao falar das suas respectivas opiniões e vivências, principalmente no grupo das mulheres, fato que foi contornado e por isso, não prejudicou as demais falas.

A análise das discussões no grupo foi realizada no enfoque interacionista, privilegiando-se as sequências das falas e o contexto dos momentos de discussão no grupo.

Após realização das reuniões do grupo focal, todos os momentos foram transcritos, tanto do grupo quanto das entrevistas e analisados pela pesquisadora. Nesse momento, já tínhamos também registrado graficamente todas as observações realizadas no laboratório. A partir da análise de todo esse material, surgiram às categorias de pesquisas que serão ao longo dos capítulos apresentadas e discutidas.

**CAPÍTULO 2**

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**2.1 Educação de Jovens e Adultos: entre a história ao reconhecimento do direito**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebeu várias denominações, ao longo de todo século XX. Talvez a característica marcante do movimento vivido na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar a sua especificidade, enquanto modalidade educativa. Um campo aberto a qualquer cultivo e semeadura será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (ARROYO, 2005).

A altercação sobre analfabetismo no contexto brasileiro ganhou evidência por volta da década de 20, quando se deram as primeiras reformas educacionais. Naquela época, o analfabetismo era conhecido pelos intelectuais de “mal nacional” e “chaga social”.

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. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p 59).

Ainda conforme Ribeiro (1997) denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do Brasil. No ano de 1942, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA). Tal programa era ligado ao Ministério da Educação e Saúde do governo do então presidente Getúlio Vargas. Nesse período, ocorreu distribuição de material didático, mobilização dos governos estaduais, e da iniciativa privada, direcionados para adultos, por iniciativa da SEA aconteceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Em um curto tempo foram criadas escolas supletivas, mobilizando esforços de diversas esferas. Essa campanha nutriu a reflexão do analfabetismo como consequência da situação socioeconômica. E, por influência de muitos intelectuais do período, o analfabeto passou a ser visto como aquele indivíduo que, por conta das exigências de sua vida, teve a oportunidade de estudar negada. Quando essa oportunidade ocorria, ela tinha de ser abandonada, em virtude da necessidade de trabalhar em tempo integral.

Reconhecendo o caráter relevante da EJA enquanto um campo do saber que necessitava de maiores estudos e de um pensar alinhado nas várias partes do mundo, a educação de adultos recebe a sua I Conferência Internacional. Sediada na Dinamarca, no ano de 1949, momento em que o mundo estava vivendo o contexto de implantações de campanhas e programas de alfabetização para adultos, impulsionados por movimentos internacionais que debatiam a importância das políticas públicas voltadas para adultos. Assim tem-se o desfecho histórico da EJA no Brasil na década de 1940.

No período compreendido entre 1950-1970 assiste-se a ausências de políticas públicas nesta modalidade educativa. O campo da EJA se configurou por meio das ações da sociedade, que se organizava no oferecimento de um bem cultural que deveria estar disponível a todos os cidadãos brasileiros. Assim, o processo educativo na EJA neste período ocorria em associações comunitárias, galpões de fábricas, salões de igrejas, nos sindicatos, dentre outros. Segundo Vanilda Pereira (1985), podemos dividir esses programas em dois grupos, conforme a tendência pedagógica que eles seguiam. O primeiro grupo seria o de concepção freireana, ou seja, inspirado na obra de Paulo Freire. Esses programas tinham, como base, a concepção de alfabetização de Freire, ou a chamada educação libertadora.

O educador Paulo Freire desenvolveu uma concepção de alfabetização destinada a adultos. Ele considerava as experiências do estudante, além de partir daquilo que é do cotidiano de vida deste. Assim, as implicações eram mais satisfatórias, posto que os adultos aprendiam a ler e a escrever, além de desenvolverem outras habilidades, baseando-se em tarefas que sempre foram realizadas por eles. Isso facilitava a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes adultos.

A outra concepção era o da Educação Funcional. O foco central era a necessidade de aperfeiçoamento da mão de obra. O adulto era visto como um trabalhador que precisava da alfabetização, com o intuito de melhores condições de se aperfeiçoar e se apresentar ao mercado de trabalho.

Ao longo dos anos, muitas foram as campanhas desencadeadas para a educação de adultos. Dentre elas pode-se destacar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), realizada em 1952 e Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta última merece destaque por ser a primeira campanha, normatizada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para atender as exigências da UNESCO. Cabe registrar que neste período o Brasil tinha um alarmante número de adultos analfabetos. Mais uma campanha ocorre no segundo quartel de 1950: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi posta em prática em meados 1958. Esse programa direcionava-se as diversas faixas etárias, o mesmo sempre com o propósito de combater o analfabetismo no Brasil. Segundo Rapôso (1985), este programa representava conjunto de ensinamentos cujo objetivo era uma promoção da valorização do homem no contexto das comunidades.

Segundo Vanilda Paiva (1985), no período de 1950 a 1970, podemos dividir os programas da EJA, e dois grupos, concepção freriana, baseada na obra de Paulo Freire – Educação Libertadora. E a segunda, os programas da Educação Funcional, que pregava o aperfeiçoamento da mão de obra. Cabe registrar que nestas três décadas muitas foram as movimentações no campo da EJA, que sai de um estado democrático e experimenta o cercear de liberdades com a emergência da Ditadura Militar emergindo em 1964.

A concepção defendida por Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora, com bases humanísticas que buscam embasamento para uma educação, no respeito ao indivíduo e sua história de vida, sendo assim o ponto de partida para a prática pedagógica.

Não é possível respeito aos estudantes, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para escola (FREIRE, 2006. p.64).

A Educação Funcional tinha como preocupação adequar às necessidades do mercado de trabalho. Reconhecia-se que a educação dos adultos reproduzia, de modo geral, as mesmas características da educação infantil, apesar de organizada como subsistema próprio. O adulto não escolarizado era tido como imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, o que reforçava o preconceito contra o analfabeto (VOLPE, 2001. p. 45).

A partir da década de 60, mais especificamente, com a emergência do golpe militar de 1964, ocorreram cerceamento da liberdade de expressão, bem como todo e qualquer movimento de critica ao estado era duramente reprimido. Assim, os movimentos em prol da alfabetização popular perderam espaço no governo militar. Inúmeras organizações foram reprimidas, fechadas, perseguidas, sendo seus lideres muitas vezes presos e acusados de crime contra a nação ou qualquer outra tipificação que os afastasse da fomentação da educação como forma de exercício da cidadania. Neste mesmo momento foi extinto o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). A extinção do Plano Nacional de Alfabetização, baseado na concepção de Paulo Freire, se deu mesmo antes mesmo de começar a funcionar.

Por defender tais idéias Paulo Freire foi exilado, os movimentos ligados aos seus ideais foram considerados subversivos com isto os movimento que defendiam a proposta freriana foram reprimidos. Com Freire longe do Brasil, seus pensamentos continuaram a construir o pensar a educação para adultos, mas de forma clandestina. Com isto restaram iniciativas conservadoras, como a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã – dirigida por evangélicos norte-americanos) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização – dirigido pelo próprio governo federal).

A Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã), idealizada em 1965, contribuiu para o declínio significativo do percentual de analfabetos no país. Não pode-se esquecer que esta concepção de educação se contrapunha ao ideal de educação como prática da libertação. Ainda na década de 60, o Movimento MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), lançado em 1967, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tinha como meta diminuir em pouco tempo o elevado percentual de analfabetos, em pouco tempo. O MOBRAL provocou admiração popular, em virtude da crença que o analfabetismo era o grande vilão do desemprego.

O que este visava tão somente era alcançar o índice favorável aos interesses governamentais. Durante a década de 70, o MOBRAL ampliou-se por todo o território nacional, com intuito de acabar com o analfabetismo em dez anos.

(...) mesmo recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, (Organização das Nações Unidas para a educação a ciência e a cultura) as quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos “Livros – Cadernos de Integração” – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país (AMARAL 2002, p. 44-45).

Importante relembrar que toda essa vitalidade da educação popular foi cessada pelos militares que tomaram o governo brasileiro. E o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – torna-se a principal frente de educação de adultos, durante toda as décadas de 1970 e 1980, além dos exames supletivos, normatizados pela LDB 5692/71

No ano de 1971, é lançado o Programa de Educação Integrada (PEI). Programa de iniciativa privada, que correspondia à condensação do antigo curso primário. Voltado a continuação do recém alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. Nestas décadas, o Estado direcionou a educação para atender o alavancar do progresso tecnológico.

A década de 1980 é marcada pelo retorno a democracia, bem como pela busca de estudiosos nacionais e internacionais sobre a compreensão dos caminhos a serem trilhados na reconstrução da democracia, bem como num novo plano para a educação brasileira. Neste contexto, os anos 80 na EJA são marcados por estudos que focavam na evasão e no fracasso escolar.

Com a emergência da Constituição Cidadã e a entrada na década seguinte no Brasil, o segmento da EJA padeceu com o abandono do poder público, principalmente da União. Nesse período foram criados (Fundação Educar, no governo de José Sarney; e PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania –, do governo de Fernando Collor), porém sem que os mesmos produzissem resultados significativos na educação de adultos no Brasil.

Hoje estamos vivenciando as consequências deste esvaziamento no plano federal. Sem a sua função indutora, os governos estaduais, que haviam construído durante a década de 70 e 80 estruturas de atendimento para a EDA, através das mais diversas formas de organização e de serviços ofertados, gradativamente foram abandonando sua presença, delegando para o plano local, os municípios e os setores privados, os atuais serviços de atendimento (HADDAD, 1997).

Haddad chama atenção para o fato de como a história experimentada ao longo das décadas de setenta e oitenta produzem reflexos nos nossos dias. É preciso que estejamos atentos a produção de uma mudança social que se faça dentro da concepção de educação como direito do cidadão. A noção de educação enquanto doação, caridade, deve ser suprimida, pois, se faz necessário o reconhecimento e a legitimidade garantida pela Constituição de 1988 para os processos educativos em todos os níveis educacionais.

Salienta Dalila Andrade Oliveira (2001), nas décadas de 50 e 70, o Estado se centrou com a Educação somente como uma impulsionadora do progresso tecnológico.

Somente na década de 90 que a Gestão Educacional veio a sofrer transformações. Essas alterações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, surgiram para acolher às diferentes demandas, que aumentaram com a ampliação da rede pública de ensino e também para atender às novas demandas econômicas no contexto de reestruturação capitalista.

Na década de 80, os estudos sobre a Educação de Adultos focavam a evasão e o fracasso escolar, mostrando o desajuste da organização escolar e dos projetos pedagógicos voltados para o adulto. Assim, a Educação de Adultos não adotava métodos próprios, insistindo em repetir, aquilo que era feito com as crianças.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da educação básica é instituída na LDBEN/9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, advinda do anteprojeto de lei, do senador Darcy Ribeiro. Na seção V, no artigo 37, fornece o aparato legal para que os sistemas construam modelos, propostas e possibilidades de atendimento dos estudantes jovens e adultos, uma vez que os existentes, até então, foram desenvolvidos para crianças.

Na construção da efetivação do direito à educação dos sujeitos jovens e adultos, é fundamental resaltar a Lei 9424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Nesse período foi elaborada a Declaração de Hamburgo, a qual teve o objetivo de reafirmar que o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A Declaração rezava que a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. O Brasil foi signatário na documentação, e defendia a Educação de Jovens e Adultos como direito humano ao longo da vida.

No ano de 1996, vários países, dentre eles o Brasil, se preparam para V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Realizaram-se conferências regionais em Jomtien, Dacar, Barcelona, Cairo e Brasília. No Brasil, o movimento provocou a realização de seminários municipais e estaduais, de encontros regionais e do Seminário Nacional, em Natal/RN, de 08 a 10 de setembro de 1996. O Seminário de Natal acatou o documento/diagnóstico da EJA no Brasil; contudo, o Ministério da Educação – MEC – não legitimou tal documento e apresentou outro na Conferência Regional Preparatória (América Latina e Caribe), realizada em Brasília, no período de 22 a 24 de janeiro de 1997.

A V CONFINTEA, que aconteceu em julho de 1997, em Hamburgo-Alemanha é um marco singular. A Declaração de Hamburgo mudou as diretrizes das construções sociais existentes na esfera dos direitos das populações, propondo o sentido de aprender por toda a vida. E a agenda para o futuro da Educação de Jovens e Adultos aumentou a discussão e sensibilizou a necessidade de se estabelecer compromissos concretos e investimentos sociais para garantir a superação da dívida social histórica do analfabetismo que, no Brasil daquele momento, atingia elevado número.

Segundo Soares (2004), mesmo tendo assinado a Declaração de Hamburgo, o governo brasileiro conservou a ausência de conjeturas políticas para o enfrentamento das questões externadas, na década de 90 houve uma isenção do governo federal em articular uma política nacional para a educação de jovens e adultos.

É notória a importância do Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE. O documento salienta que a escola para jovens e adultos precisa cumprir, ao mesmo tempo, a função reparadora, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando-se estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem e, por último, a função qualificadora que envolve todos os aspectos da ação educativa.

Em seguida ao movimento preparatório de Hamburgo, inicia-se o movimento dos Fóruns de EJA no Brasil os quais procuram concretizar e conservar os espaços de articulação em torno das ações de reflexões e proposições de políticas públicas para a EJA.

Na contemporaneidade, com a ação dos fóruns de EJA nos estados federados e no Distrito Federal, sobretudo após a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, no MEC, a modalidade EJA vem sendo marcada por inúmeras mobilizações em prol de políticas para a expansão, manutenção, financiamento, e pela construção de propostas pedagógicas que atendam aos estudantes de maneira geral durante a alfabetização, e toda educação básica.

**2.2 Concepções da Educação de adultos**

No Brasil contemporâneo à educação de jovens e adultos está prevista no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que engloba as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, atentando a responsabilidade de orientar as ações da educação de jovens e adultos no Brasil, abarcando os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil.

No decorrer do historicismo social construiu-se uma tipologia do estudante da educação de jovens e adultos, que até o momento não se esgotou e deve assim continuar na visão de diversos autores.

 Quando se fala de educação voltada a pessoas jovens e adultas, tem-se que tomar o cuidado de não generalizar esse público apenas como "não crianças", e sim reconhecer os sujeitos situados no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, conforme aponta Oliveira (2007).

As pessoas que ingressam na educação de jovens e adultos, geralmente não principiaram ou não completaram o ensino escolar regular, afirma Oliveira (2007). Muitas estudantes fazem parte de grupos sociais desfavorecidos economicamente e já passaram por situações difíceis durante o período escolar, enfrentando dificuldade de aprendizado, problemas de convivência com colegas e professores na escola, repetência, além de outros desafios que levaram a deixar a escola. Tal quadro deprecia profundamente a autoestima dessas pessoas, que em geral se sentem culpadas pela própria situação, duvidando de suas habilidades, capacidades e negando seu saber.

 Pensar no estudante da educação de jovens e adultos é trabalhar com e na diversidade, segundo o texto preparatório a VI CONFINTEA "BRASIL - Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida" (2008). A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros homens, mulheres, adultos, adolescentes, jovens, crianças, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afros descendentes, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira envolve jeitos de ser, viver, pensar que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam conversar entre si, ou pelo menos procuram negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, entretanto, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.

Oliveira (2007) informa que dentro da faixa etária da EJA se configura uma diferença de interesses, a depender da idade. Isso traz para o universo das práticas pedagógicas mudanças com relação a atentes, incitações e estilos de se aprender.

 O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo. O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade. (OLIVEIRA, 2007, p.59-60)

Assegurar-se, contudo que esses jovens e adultos ao voltar a estudar muitas vezes representam um desafio a ser superado, pois, exige tempo, força de vontade e dedicação em condições nem sempre adequadas. Ao retornarem aos bancos escolares, geralmente esses estudantes possuem muita curiosidade e desejo de vivenciar novas experiências, buscando na escola não só um espaço de trocas de saberes e conhecimentos, mas um espaço de socialização e inserção social.

Os jovens e adultos que voltaram aos estudos apresentam condições socioeconômicas, origens, idades e hábitos de aprendizado diversos. São indivíduos que já possuem uma experiência de vida, constituída de suas vivências em uma determinada realidade, em diversos ambientes sociais, familiares e profissionais. Portanto, são pessoas que já possuem competências, sabedorias, valores e habilidades estabelecidos, os quais influenciam na sua visão de mundo, interferindo diretamente na maneira como deve ser conduzido o processo de ensino e aprendizagem, como reforça Oliveira (2007).

Nota-se que, apesar de vários estudantes não possuírem saberes propriamente escolares, eles possuem outros tipos de saberes oriundos de sua experiência de vida. Explorando esse conhecimento prévio, o educador de jovens e adultos pode potencializar muitas competências que os estudantes já possuem.

Para lidar com essa diversidade, cabe ao educador reconhecer e valorizar a bagagem cultural desses estudantes.

[...] O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do estudante pelo (a) professor (a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos estudantes para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares. (Brasil, 2006, p.19).

Portanto, o educador necessita ter sensibilidade para atuar também como mediador entre a realidade cotidiana dos estudantes e os saberes difundidos no espaço escolar, estimulando uma aprendizagem que reconheça os problemas, as necessidades e os conhecimentos prévios desses estudantes, conforme Oliveira (2007). Com isso, o aprendizado se torna mais significativo, permitindo a produção de novos saberes que façam sentido além dos muros da escola.

Os estudantes desta modalidade de ensino não são apenas sujeitos de outras faixas etárias, mas cidadãos e cidadãs que necessitaram ou foram obrigados a trabalhar na infância. Portanto, os docentes precisam ir além dos saberes disciplinares e práticas educativas, é preciso também que aproveitem a sua bagagem cultural e a experiência acumulada, sempre respondendo as necessidades dos adultos e estabelecendo, principalmente, uma relação entre os conteúdos. Nesse contingente, estão incluídas, pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muita das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas.

O público da sala de aula da educação de jovens e adultos é um grupo homogêneo do ponto de vista sócio – econômico, no sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante homogêneo. Eles chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquirido ao longo das histórias de vida as mais diversas: são donas de casa, balconista, operário, serventes de construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país. Trazem enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. Os jovens e adultos já possuem diversos conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breve passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas, afirma Oliveira (2007).

Vemos, portanto, que, apesar de as pessoas pouco letradas possuírem diversos conhecimentos válidos e úteis, elas estão excluídas de muitas possibilidades culturais. A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe.

Alvares (2006) descreve um perfil do estudante dividindo o entendimento do jovem e do adulto, e posteriormente acrescenta a este conceito o termo maduro. O jovem estudante seria aquele que apresenta grau de conhecimento adquirido na experiência anterior escolar ou da vida. Alvares (2006) salienta que jovem maduro é aquele também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fase mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances de concluir o ensino fundamental ou mesmo ensino médio.

Já para o estudante adulto que também já chega à escola com um conjunto de saberes acumulados ao longo da vida, e o que pretende é aprender com objetivos voltados a aumentar salário para sustento da família. Este público estudantil encara as aulas como sinônimo de luta, aprendizagem e conquista.

O adulto maduro conforme Alvares (2006) apresenta em média idade acima de 30 anos, tem filhos e netos, e alguns estão perto de aposentar, mas estão em busca de qualificação profissional.

Mesmo na tentativa de separá-los com denominações, os dois termos são unificados quando tratados genericamente do problema da necessidade de ter um perfil destes estudantes para subsidiar propostas de ensino adequadas a eles, ou seja, são aqueles que não puderam frequentar a escola na idade regular, e que somente adquiriram esta possibilidade depois de adulto, bem como já possuem conhecimento prático que deve ser valorizado no implemento de novos conhecimentos.

Ao falar do tema da idade regular, Alvares (2006) critica esta situação pois entende que acaba por legitimar uma idade correta para cada ciclo da escolarização e traz embutida uma ideia que responsabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, durante as faixas etárias validadas pelo sistema educacional.

Na tentativa de responder esta questão, Haddad (112 apud, ZANETTI, 2009) considera que são as consequências dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

Neste mesmo contraponto, Oliveira (1999) defende a educação de pessoas jovens e adultos deve ser visto não somente sob o prisma da faixa etária, mas num contexto cultural de um grupo com diversidade homogênea entre si, mas heterogênea em comparação com os demais.

 Quanto ao fato da necessidade de estabelecer um perfil, há de se observar a orientação de Arroyo (2001) em não incluir somente as características da faixa etária que os identifica ou porque não estiveram na escola na idade esperada, mas de onde vem qual a real necessidade de aprendizagem para estabelecer um currículo e material didático pensado para um tipo de estudante que já passou o dia, cerca de 8 horas trabalhando, e que se for passar mais de 4 horas estudando ele acabará por desistir.

Esta preocupação também alertada por Rodrigues (2009) quanto a importância de se construir um ensino diferenciado do regular, porque as condições especificas do estudante que participa das aulas da educação de jovens e adultos é o aluno adulto que trabalha no mínimo oito horas diárias, e que teve pouco tempo para permanecer na escola quando deveria estar, na idade adequada, segundo a Lei.

Congrega esta mesma opinião, Alvares (2006) que defende que esses homens e mulheres são em sua expressiva maioria, pessoas de baixo poder aquisitivo, trabalhadores e afro - descendentes.

Segue suas concepções acerca do perfil deste público, indicando que nos centros urbanos, as escolas de ensino médio da educação de jovens e adultos reúnem muitos estudantes migrantes do campo e de cidades do interior dos estados, além de uma expressiva parcela de jovens residentes nas periferias dessas grandes cidades.

Salienta Alvares (2006) que conforme suas pesquisas constataram que em uma mesma turma convivem mulatos, negros, brancos, indígenas, compondo diversificadas combinações fisionômicas, homens e mulheres com belezas peculiares, não só nas aparências, mas também nos costumes, nos modos de ser, nos tempos de vida, nos traços culturais, nas preferências culinárias ou musicais; enfim, na educação de jovens e adultos urbana é onde se avizinha gente da periferia com gente do sertão, compondo belos quadros da pluralidade cultural do nosso país.

Oliveira (1999) descreve diversas condições que impedem o crescimento desta classe com relação ao estudo. O primeiro já exposto acima seria o descompasso do currículo, matriz, método, horário de aula como fatores impeditivos da adequação deste jovem e adulto analfabeto a se escolarizar; outro fator inibidor seria o fato de não saberem se adequar às regras da escola como ter um lugar na carteira, ter um professor enquanto segue as orientações, e também o fato de pensar que será um adulto em meio a várias crianças.

Para Oliveira (1999) refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. O autor apresenta um perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos, constituídos em dois subgrupos distintos, jovens e o de adultos, tais grupos se definem como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de não crianças, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas populares da população, em oposição às classes médias e aos grupos dominantes, pouco escolarizados e inseridas no mundo do trabalho e ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

Acompanhando todas as tendências exploratórias já descritas anteriormente quanto ao perfil do estudante da educação de jovens e adultos, as autoras Castro e Amorim (2009) descreve em sua obra que tanto para o jovem, quanto para o mais experiente, uma forte razão para a procura pela educação formal é a buscar por um reconhecimento social. Para o adulto, o adulto, o letramento constitui um valor e dominar o conhecimento veiculado pela escola torna-se uma forma de sentir-se incluído socialmente.

A questão da importância de se estabelecer um perfil deste estudante está na prática do ensino da educação de jovens e adultos, que deve dar valor à aprendizagem histórica, uma vez que, os estudantes que ela acorre, em destaque aos adultos analfabetos, sem desconsiderar os jovens, trazem a sua história de vida que se configura como o resultado das experiências que acumularam em suas vidas. (RODRIGUES, 2009).

Os estudantes da educação de jovens e adultos são vitimas de uma exclusão da escola. Eles não saem da escola porque decidiram alcançar outros projetos. Frequentar a escola é algo difícil.

A diversidade do segmento de educação de jovens e adultos é evidenciada não somente pelo seu público como também nas diversas maneiras que esse público tem sido tratado. Assim como eles foram miras de diferentes concepções de educação, eles também ocuparam diferentes espaços sociais nas políticas públicas.

Após estas breves considerações das concepções e um perfil do estudante da educação de jovens e adultos, importante também destacar o professor e a metodologia.

 As práticas direcionadas aos adultos tendem à simplificação do ensino, como se o pouco tempo disponível para cada série pudesse ser compensado com um “resumo” de cada conteúdo. Torna-se necessário uma reflexão sobre a necessidade de selecionar e não simplificar aquilo que será dado. Isto para que aquilo que elas mesmas atestam deixe de fazer sentido, ou seja, que a educação de jovens e adultos deixe de significar simplificação.

**2.3 Os desafios da infância e a evasão escolar**

A problemática em relação ao acesso na modalidade da educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil advém de inúmeras situações as quais levaram crianças e jovens ter um ingresso tardio na escola. E até agora em pleno século XXI é muito comum encontrar pessoas que ainda enfrenta desafios para frequentar as salas de aula. Estas chegam à idade adulta, analfabetas onde na maioria das vezes se sentem inferiorizadas perante o mundo letrado.

Conforme Oliveira (2007), a dificuldade para entrar na escola desde a infância é árdua para os sujeitos que chegam a estudar nas turmas da educação de jovens e adultos, pois existem várias motivos que dificultou e em algumas regiões ainda dificulta o ingresso na escola na idade própria como: não ter escolas perto de suas residências, principalmente para os que residem na zona rural, por falta de condição de ter uma casa na zona urbana o que facilita muito, a falta de transporte que possa conduzir esses estudantes que por serem crianças não tem condição de ir andando devido à distância, quando acontece de ter alguma escola por perto, existe a dificuldade de formar turma, a falta de professor, principalmente em locais de difícil acesso como em algumas reservas indígenas. E muitos deles mesmo tendo acesso à escola, não é possível continuar devido à necessidade de migrar para outras localidades para trabalhar e ajudar no sustento da casa, outros cuidam dos irmãos mais novos para que os pais trabalhem. E até mesmo a falta de material didático, faz com que muitos estudantes não se submetam a passar por esses constrangimentos.

Sem uma perspectiva de vida, muitos se casam cedo, têm filhos, estes filhos seguem o mesmo costume dos pais que devido às precárias condições de vida ficam impossibilitados de frequentarem a escola. Dessa forma só aumenta o número de analfabetos no país. Em relação às mulheres, muitas delas não tinham permissão dos pais ou maridos para aprender a ler e escrever, por acharem que a mulher só servia pra cuidar da casa, dos filhos e não precisaria de estudos, ou seja, não tinham uma visão da importância da leitura para o indivíduo.

Oliveira (2007) aponta que a falta de vontade política deixou sequelas irreparáveis, pois, além de tirar um direito que é garantido por lei, fora da escola esses sujeitos ficavam desprovidos de informações necessárias para um objetivo na vida, nem tinham subsídios para prevenir-se contra “gravidez indesejada” que é mais um motivo para a ausência na escola. Tudo isso atinge os sujeitos da educação de jovens e adultos, que normalmente vem das classes menos favorecidas onde a dificuldade financeira é o grande problema.

Diante do exposto não podemos deixar de alegar que uma das principais causas do analfabetismo no Brasil vem da desigualdade social. País este, que poucos possuem bilhões e muitos sobrevivem em mísera pobreza. É desafiador pensar como funciona o nosso sistema educacional. Por todos os lados vimos e ouvimos propagandas que para quem está de fora pensa que estamos vivendo o auge do desenvolvimento.

É como afirma Freire (2005, p. 69), “na verdade, o que pretende os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”.

A clientela da educação de jovens e adultos são pessoas que já trazem consigo uma bagagem de saberes que foram adquiridos por meio de suas labutas dentro da sua cultura. É de fundamental importância que o professor traga esses saberes para usar como trocas de conhecimentos dentro da sala de aula. É uma maneira de mostrar para esses estudantes que os conhecimentos que eles possuem são importantes e que deve passar para os demais. Sabemos que é preciso muita força de vontade estar numa sala de aula depois de um dia exaustivo de trabalho, muitas vezes com fome, sem ao menos tomar um banho para não perder o horário, tudo isso na tentativa de alcançar seus objetivos. A escola precisa dar sentido para o estudante da educação de jovens e adultos.

Para Oliveira (2007) a evasão escolar na educação de jovens e adultos pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

 Oliveira (2007), afirma que os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adulto deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são arriscadas; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

 Oliveira (2007) fez um estudo sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar. Ela afirma que é importante pensar o trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos de forma que o educando participe do desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, nós, enquanto educadores, temos a responsabilidade de criarmos uma dinâmica metodológica que atinja o interesse do educando, de maneira que a escola recupere seu objetivo social e supere o fracasso escolar, a repetência e a “evasão”. Oliveira (2007) considera que vários são os fatores que interferem no cenário escolar em forma de repetência e “evasão”, uma vez que ainda não há compreensão de que a função da escola é mais que ensinar ler e escrever.

 A mesma autora chama atenção para o fato de que o estudante de educação de jovens e adultos é um aluno diferente, talvez um pouco inseguro e, são as diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no ensino regular, que irão mexer na sua autoestima. Para a autora, qualquer desilusão, por mínima que seja sofrida na escola faz com que este sujeito abandone o ambiente escolar.

Vale ressaltar que o professor também contribui muito para a presença ou a ausência do estudante na escola. Isso se justifica pelo número tão grande de evasão nas classes de educação de jovens e adultos e, chama atenção a ausência de propostas educativas sobre a dinâmica do trabalho com estes estudantes. Por isso, é fundamental e necessário articular as praticas educativas com as praticas sociais do estudante com mais significado.

São diversos os motivos que levam jovens e adultos a parar de estudar, antes boa parte desses estudantes evadiam por ter a necessidade de trabalhar para ajudar a família, hoje é preciso estudar para conseguir um trabalho melhor, pois, em qualquer função que se exerça é necessário dominar a leitura e a escrita.

Conforme Souza (2011, p. 56), a evasão escolar no Brasil é um problema velho, que perdura até hoje. Lamentavelmente na contemporaneidade, mesmo tendo a possibilidade de estudar, há um número assombrador de adolescentes e jovens envolvidos no mundo das drogas e do crime, essa é uma das causas da evasão.

ARROYO (1997, p. 56), afirma que na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de sinalizar a desestruturação familiar, e o professor e o estudante não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra.

Segundo Oliveira (2012, p.05 apud Campos 2003), as causas para o abandono escolar podem ser ilustradas a partir da ocasião em que o estudante deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são conflitantes com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

**2.4 Empecilhos retornar à sala de aula**

A educação de jovens e adultos é alvo de uma exclusão escolar. Desistiram da escola por motivos históricos de uma vida complexa. Não faz parte do passado o número de crianças que deixam de frequentar a escola, para trabalhar e auxiliar no sustento da família. Então a educação de jovens e adultos torna-se assinalada de um público que comprometeram a infância, que foram forçados a amadurecerem cedo, tornando para si responsabilidades precoces.

Fundamentado nos problemas da infância percebe-se que ao retornar a escola, enfrentarão novos desafios, além dos mesmos que no passado para a desistência dos estudos. A jornada dupla, às vezes tripla de trabalho, como mulheres que aparecem como chefes de família, algo cada vez mais comum no Brasil, dificuldades de saúde, a falta de motivação, o preconceito que é gritante com relação ao estudante da educação de jovens e adultos, na maioria das vezes é visto como impossibilitado o que só coopera para sua baixa autoestima.

O estudante da educação de jovens e adultos necessita de um olhar mais sensível, por todos envolvidos na educação brasileira diretamente e indiretamente.

Nota-se que o retorno a sala de aula é acompanhado de muito medo, pois se considera mais fraco, além, do receio de enfrentar o novo , como novos professores, colegas, funcionários ,novas disciplinas.

As turmas da educação de jovens e adultos exibem uma diversidade muito grande, principalmente a diferença de faixa etária. Muitos dos estudantes mais velhos ao retornarem as salas de aula sentem-se inseguros diante a forma de como os conteúdos estão sendo trabalhados, pois, o padrão que eles têm em mente é o tradicional em que o estudante só ouvia e copiava o que estava na lousa e não tinha a vez de opinar, não veem sentido nessa forma de ensino. Na contemporaneidade perante as muitas metodologias que podem ser usadas como: música, teatro, textos de revistas ou jornais, enfim, os distintos recursos que podem ser usados, onde são sujeitos a interagirem e trabalharem em grupos, muitos deles estranha e não se adaptam por acharem que isso é só para os mais novos.

O desafio ao lidar com o novo é presente em qualquer público escolar, afirma o argumento de Circe Bittencourt:

A entrada de estudantes de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade, pela chegada improvisada e forçada ao centro urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados-principalmente do Nordeste para o Sul- colocou em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo (BITTENCOURT, 2003, p. 13-14).

É visível como a criança naturalmente enfrenta o novo, sem medo de errar, no contudo, com o jovem e adulto que trazem consigo marcas que o machucaram, conhecem de perto o julgamento reprovativo, com vários costumes, torna-se mais desafiador o convívio com pessoas de idades e interesses diferentes como é o público da educação de jovens e adultos.

Com excesso de exclusão social, o estudante sem escolarização, ou com pouca, começa sofrer os efeitos diante do escasso conhecimento e compreende que a educação é um instrumento de libertação, que só poderá ocorrer através do conhecimento, compreendendo assim, as coisas que os cercam, o mundo ao seu redor.

Segundo Freire (1996):

Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato [...].O quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógica com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que procede sempre a “leitura de palavra”. (FREIRE, 1996 p.81).

Paulo Freire (1996) destaca a percepção do sujeito vitimado da falta de conhecimento, contudo defende que haja educação capaz de formar leitores de mundo, pessoas que possam empreender o seu conhecimento para ampliar a visibilidade do seu papel na sociedade, para diminuir as diferenças sociais

É perceptível o desejo do estudante da educação de jovens e adultos ao voltar a escola, obter uma vida melhor, principalmente no sentido de conseguir um emprego melhor, conquistar a independência e autonomia através de leitura e escrita, assim como oferecer uma vida melhor para sua família, em especial os filhos.

A classe empregadora tem demandado cada vez mais escolarização devido o progresso tecnológico, necessitando cada vez de flexibilidade no comportamento produtivo, além da comunicação que é de vital importância para ampliar o capitalismo de uma empresa onde haja dialogo com criticidade no intuito de aperfeiçoamento para desenvolvimento da empresa local. Nota-se que não há menor interesse no crescimento pessoal do empregado, por parte dos empresários, porém, suas exigências acabam norteando os empregados que não levaram os estudos adiantes, a retornarem a escola, buscando razão na necessidade de sobrevivência.

Todos ao voltarem a escola trás consigo uma espantosa esperança de dar continuidade aos estudos e mudar de vida, no entanto, tudo se interrompe sem menor explicação. Fica um amplo questionamento. Será que o ensino da educação de jovens e adultos tem satisfeito às expectativas do estudante? Há uma proposta de ensino que atende os seus anseios? A educação precisa entender que o conhecimento é mais do que nunca uma necessidade e um direito. Esse direito não deve ser negado mais uma vez ao estudante da educação de jovens e adultos, que tanto foi violentado pelas desmandas da educação brasileira, sem levar em conta a realidade de cada estudante.

Segundo Arroyo (2007):

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais étnicos, culturais [...] (ARRROYO, 2007, p.29).

A educação de jovens e adultos, mesmo com tentativas de acertos, ainda tem muito que executar, para garantir esse estudante em permanência em sala, é preciso ir além, para não contribuir com a evasão escolar. Estes estudantes precisam mais do que qualquer outro de motivação para prosseguir.

É perceptível como a condição social influencia na formação escolar das crianças e adultos de uma determinada sociedade. A carência de cada região acompanha os estudantes para dentro da unidade escolar e, tem sido a maior provocação dos educadores. Além disso, surge outro desfio recente que é a violência e o tráfico de drogas que tem retirados muitas crianças e jovens da escola, questão que tem dificultado muito a permanência dos jovens na escola. Assim, surge uma obrigação de olhar para o estudante da educação de jovens e adultos com diferencial provedor de oportunidades.

Essa diversidade apresenta objetivos distintos ao retornarem a escola. Isso coloca uma responsabilidade maior sobre os educadores, em corresponder às expectativas de um público diferenciado em suas crenças, modo de ver a vida, cultura e desejos para um futuro diferente. É uma questão para reflexão sobre a diversidade que compõe o público da educação de jovens e adultos.

Mediante os desafios para o retorno à sala de aula, os estudantes da educação de jovens e adultos têm como ponto principal, o trabalho. Além de serem marcados pela inconstância, a falta de escolarização nega acesso aos empregos de melhor renumeração, a grande são trabalhadores sem carteira assinada, férias, seguro-desemprego, décimo terceiro salário, auxílio doença, licença- maternidade, aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos, trabalhistas. Muito jovem e adulto depende de trabalhos informais que não oferece segurança. Assim, salienta Arroyo (2008):

 Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma idéia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo humano. (Arroyo, 2008, p. 102).

A incerteza no trabalho colabora muito para a desistência dos estudos, pois, sempre que muda de local em busca de sobrevivência de forma incerta, fazendo um bico aqui outro ali, não harmoniza um conforto e organização precisos para concentrar-se nos estudos. Além do problema em encontrar vagas e adaptar em novo local, quando acontece a mudança para trabalhar. Sem contar com a falta de condição que estes tipos de trabalhos apresentam o convívio difícil, a concorrência no trabalho, tudo se torna um grande desafio emocional. Assim, é preciso focalizar que o mundo do trabalho influência muito no processo aprendizagem dos estudantes da educação de jovens e adultos.

**2.5 Os saberes nas salas de aula da educação de jovens e adultos**

Ao aproximar-se da escola os estudantes iniciam um encontro que transcorre do portão até o início das aulas, os mesmos percorrem uma grande jornada diária tendo em vista que na sua maioria são trabalhadores que estão buscando uma melhor qualidade de vida. O discurso sobre a mediação de saberes busca fundamentos nas concepções de Vygotsky (1989), explicam que a linguagem se constitui em um espaço de interação, argumentação e representação de identidades. Embasado a linguagem produz significados em que sujeitos envolvidos influem e sofrem influencia, ao expressarem suas ideias. Para Vygotsky (1989), o pensamento e a linguagem estão interligados e formam a consciência do sujeito, sendo um processo individual do ser humano.

A interação é componente imprescindível para que se desenvolva, aprenda e atue como sujeito histórico e social. Na sua maioria é pouco compreendida pela escola, que faz parte de um sistema educacional que tem a estrutura hierarquizada e que desenvolvem prática, com base na transmissão do conhecimento, tornando assim difícil a comunicação e o relacionamento interpessoal.

Freire (2005) salienta a necessidade de o educador reavaliar criticamente a sua prática, visando o diálogo, não apenas focado em conteúdos. Deixar o modelo de “educação bancária” e o teor autoritário do discurso pedagógico é apresentado por Freire (1988):

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelo permanentes.( Freire, 1988, p. 79).

É visível que o diálogo propõe condições para mediação dos conhecimentos, pois é agindo através da tomada de consciência sobre os fatos do cotidiano que o sujeito interage com a realidade, ultrapassa o conhecimento do senso comum passando a pensar de forma crítica.

É oportuno ressaltar, que a Educação de Jovens e Adultos é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil, nos Art. 205, 208, garantindo a todos os cidadãos, sendo dever do Estado, a oferta do ensino obrigatório e gratuito, inclusive “para todos os que não tiveram acesso na idade regular”.

Vale salientar, que a escola precisa estar atenta nas conquistas garantida em documentos legais, haja vista, a realidade dos indivíduos que compõe as turmas da educação de jovens e adultos, visando contemplar as demandas nas propostas pedagógicas.

Nesse cenário, de trabalhar a realidade do sujeito de forma estruturada e contemplado as orientações da proposta curricular para EJA:

O professor deve planejar estratégias para que os estudantes experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os estudantes se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações construir conceitos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 1997, p.53).

Esse direito garantido para Educação de Jovens e Adultos é resultado de lutas dos movimentos sociais supracitados.

Diante do desafio do educador lê e lê-lo (estudante), faz-se indispensável realizar a leitura desse indivíduo, visando primeiro descobrir o corpo, para que possamos incentivá-los a lutarem e descobrir o gosto pelos estudos. E como não pensar nesse sujeito, com enfoque na sua trajetória de vida, a mesma muitas das vezes está entre suas marcas da linha do tempo ou em outros através de suas ações e reações. Entende-se que os estudantes da educação de jovens e adultos, necessitam redescobrir a “alegria da vida”, que os mesmos encontrem sentido para sua vida dentro do ambiente escolar.

É de vital importância dialogar os saberes que todos trazem e correlacionar com os saberes adquiridos em sala de aula. Nesse aspecto, é que estudantes da educação de jovens e adultos expõem se identificar mais com determinado educador do que com outro, pois o conhecimento que cada um tem pressupõe a leitura de mundo, leitura essa que ultrapassam os muros das escolas, visto que todos independente de cor, religião, etnia e condição financeira, é esta inserção do mundo iletrado que todos têm, mesmo nunca terem pisado no chão do espaço escolar.

A relação, sem dúvida, que os sujeitos da sala da EJA percorrem ao longo de sua trajetória deve ser respeitado e aprimorado, sendo assim, usar os saberes adquiridos na sua experiência para lapidar o conhecimento. É sabido que no contexto desses indivíduos, tiveram carência, foram impotencializados de terem acesso ao domínio da leitura e escrita, porém a sua trajetória em um espaço escolar demonstra a capacidade de reconhecer tamanha sua inteligência em buscar mesmo tardiamente esse aprendizado, que dará lugar a um sujeito mais autônomo em seus atos e consequentemente em suas ações e reações, pois é partindo do conhecimento propriamente dito que a pessoa reavalia seus anseios e parte para ideia de confiança e autonomia.

Analisar os desafios enfrentá-los para a formação no sentido que contextualiza a realidade do educando, isto é, o educador na sua prática proporciona as vivências na abordagem em sala de aula.

Por outro lado, os jovens e adultos, inseridos em uma sociedade letrada, têm as necessidades de saber para terem condições de interagir e consequentemente ser inseridos no mercado de trabalho, pois o conhecimento é fator fundamental na relação entre o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho.

São diversos os motivos que levaram esse sujeito a si afastarem ou adiarem o seu retorno às salas de aula, contudo vale ressaltar que a exclusão social, que se apresenta na forma de exclusão educacional é resultante de diversos não terem acesso à escola de qualidade, pois vivemos num mundo capitalista .Assim, dependendo das condições sociais em que vivemos, estas são desfavoráveis para muitos, pois os tornam frágeis para terem acesso à escola de qualidade.

Recapitulado a educação de jovens e adultos como o desenvolvimento integral do grupo e dos indivíduos em particular, partindo de um processo de desenvolvimento organizado e gradativo, que visa à constatação do compromisso assumido com o grupo e com a prática social. Como salienta Libâneo (1994):

O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão... (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

É evidente, que à autonomia do estudante, é sem sombra de dúvida parte fundamental em sua construção na escola, na vida e nas suas experiências, formando assim os estímulos à curiosidade, ao desenvolvimento da personalidade e ao aperfeiçoamento da capacidade intelectual do estudante.

**CAPÍTULO 3.** **DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**3.1 Vulnerabilidades Social na Educação de Jovens e Adultos**

 Na maioria das vezes os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são de baixo poder aquisitivo, vivem em situação de vulnerabilidade social e residem, quase sempre, em áreas degradadas do espaço urbano: periferias, comunidades e favelas.

Apesar dessas categorias fornece elementos básicos para se pensar as propostas educativas da educação de jovens e adultos, elas servem também para encobrir, a diversidade dos sujeitos dos quais se destinam o fazer pedagógico dessa modalidade educativa. Além do mais, esses conceitos sofrem da falta de rigor científico, pois mobilizam, muitas vezes, sentimentos e imagens que nem sempre contribuem para que se conheçam de fato as especialidades do público da educação de jovens e adultos.

Para entender da complexibilidade da categoria pobreza, Giddens (2007) cunhou a expressão pobreza relativa. Para o autor, a pobreza é um conceito racial. A pessoa se percebe como pobre quando tem como referência outra pessoa com número maior de posse. Ao mesmo tempo, alguém pode se ver como carente em uma situação, mas em outra circunstância não ter esse sentimento em relação a si mesmo.

Gonçalves (2005) informa a forma de conceber a vulnerabilidade social, lançando os riscos que correm os estudantes e os formadores de políticas públicas de serem (a) traídos pelo discurso da caridade.

O autor ressalta que tal discurso tende a não reconhecer os indivíduos como protagonistas de suas ações, reduzindo-os a meros receptores passivos de iniciativas governamentais e de grupos religiosos.

O enfoque nas condições econômicas dos grupos considerados em estado de vulnerabilidade social tem sido utilizado para caracterizar estágios de exclusão social. Entretanto, esta última categoria, embora pareça expressar algo bastante objetivo, camufla aquilo que de mais importante existe quando se pensa nas possíveis saídas para se reverter o dito quadro de exclusão: as contradições. (...) Os grupos podem reagir contra seus respectivos estados de vulnerabilidade social, ou melhor, dizendo, contra os processos excludentes, proclamando inconformismo, mal-estar, revolta e esperança. E quando isso ocorre, eles o fazem não de fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder, como outsiders, mas a partir de dentro. (GONÇALVES, 2005, p. 71).

Portanto, pode-se dizer que os conceitos de pobreza e vulnerabilidade social não podem ser pensados separados do contexto social. Contudo, as categorias de pobreza, vulnerabilidade e indigência precisam ser pensadas, articuladamente com o conceito de periferia.

Usada no campo geográfico a palavra periferia refere-se à questão da distância entre uma dada área residencial e uma área comercial ou industrial. Portanto a periferia, numa cidade, é “a região mais afastada do centro urbano, em geral carente em infraestrutura e serviços urbanos, e que abriga os setores de baixa renda da população”.

De tal maneira em um aspecto quanto no outro o termo periferia também assume um caráter relacional. Eis um trecho de uma reportagem da Revista Veja (2001) que trata da questão da periferia:

Os moradores dos bairros periféricos querem melhoria e têm direito a isso. Na verdade, sairiam da periferia para bairros mais bem assistidos, se pudessem. A novidade é que, além de castigá-los, a periferia incomoda também o habitante dos bairros de classe média alta e da elite. È como se uma espécie de muro de Berlim tivesse sido abastada nas metrópoles estão conhecendo de perto e, com grande intensidade, o impacto da chegada da miséria (VEJA 2001).

 Ao avaliar a cultura autoritária do Brasil, Chauí (1993, p. 54) chama a atenção para o aspecto simbólico que envolve a população das grandes cidades. Geralmente, os sujeitos que residem nas áreas periféricas são ideologicamente identificados pelas pessoas socialmente mais abastados como possuidoras de um déficit cultural, determinado em razão do território no qual se formaram. Portanto, não se espera que os mesmos ocupem posição de ênfase no campo das artes, das ciências, da economia e da política. Essas ocupações são “destinadas” às elites, compostas por pessoas formadas em locais “refinados” que oferecem uma educação de qualidade condizente com o desenvolvimento artístico, literário e científico.

Para a autora, a identificação da periferia somente como lugar do atraso objetiva camuflar a outra face da moeda: a violência e a miséria também estão presentes nas áreas mais ricas dos centros urbanos. Assim, esses elementos são constitutivos de uma sociedade, marcada por assimetrias de classes.

 É uma sociedade na qual a população das grandes cidades se divide entre um “centro” e uma “periferia”, o termo periferia sendo usado não apenas no sentido espacial-geográfico, mas social, designando bairros afastados nos quais estão ausentes todos os serviços básicos (luz, água, esgoto, calçamento, transporte, escola, posto de atendimento médico) situação, aliás, encontrada no “centro”, isto é, nos bolsões de pobreza as favelas (CHAUÌ, 1993, p. 58).

Assim, pode-se, afirmar que a periferia não é um nome neutro e objetivo que menciona bairros situados em lugares distantes das “áreas nobres” dos grandes centros urbanos, contudo um conceito carregado de significação política.

Todavia, os conceitos de periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social encobrem as especificidades do público da EJA, invisibilizando a diversidade etária e geracional, a diversidade sexual, e a questão do mundo do trabalho.

Paulo Freire rompeu o paradigma da relação entre a problemática educacional e a problemática social, construída no âmbito pedagógico, na qual o analfabetismo sempre foi interpretado como causa de pobreza e de marginalização de uma sociedade desigual. Para ele o analfabetismo era efeito dessa situação e não causa.

A identidade das origens dos problemas dos estudantes deveria ser sempre o ponto de partida da alfabetização e da educação de adultos, por meio de um exame crítico da realidade, buscando encontrar as possibilidades de superação desses problemas. A desigualdade social brasileira reflete-se nas estatísticas do analfabetismo adulto. As médias escondem índices elevados em alguns grupos, especialmente quando se consideram variáveis como situação de domicílio, raça e renda.

Mesmo que as taxas venham decaindo em todos os grupos, a porcentagem de analfabetismo da população branca ainda é menos da metade da verificada na população negra e parda. Da mesma forma, o analfabetismo é sete vezes mais frequente entre os brasileiros de renda mais baixa, em comparação com os de renda mais elevada, e acima de três vezes mais presente entre os que vivem no campo do que entre aqueles que vivem na cidade.

A segregação da escola, particularmente na faixa de 7 a 14 anos, é uma desenho perversa e irremediável de exclusão social, por negar o direito elementar da cidadania e por reproduzir, desse modo, o círculo da pobreza e da marginalidade, alienando qualquer perspectiva de futuro para criança e jovens, vítimas desse processo. A existência de crianças e jovens fora da escola é um indicador de que as taxas de analfabetismo e as que medem o nível de escolarização de nossa população continuarão inaceitavelmente altas.

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacional tende criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir.

Se existem diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem existe também aquilo que é comum a todos, que um estudante de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

**3.2 A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho**

O trabalhado aparece na vida do sujeito da educação de jovens e adultos como um elemento essencial. Pois é do trabalho que ele tira o seu sustento e o da família. Contudo, com as marcas do trabalho e da desigualdade social no nosso país, o trabalho tornou-se maioria das vezes uma opressão ao trabalhador, devida as pressões emocionais através de cobranças a uma educação cada vez extensa para a empresa empregadora, e o medo por parte do empregado de perder o emprego, lhe transforma em um ser alucinado. Pois o cidadão fica limitado a uma aprendizagem mecânica, apenas conhecimentos para benefício da empresa, dificultando assim, o acesso ao conhecimento de mundo que lhes ampliem para o mundo a sua volta.

As condições criadas pela divisão de trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence à outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas, em lugar de libertar-se, acaba enrolando em novas opressões (KONDER, 1981.p.30).

Assim, o trabalhado que deveria ser uma ocupação prazerosa e produtiva, a qual faz parte de maior tempo das nossas vidas, tem sido um transtorno para o empregado, e mina de riquezas para o empregador. Assim é um imenso obstáculo na vida do público da educação de jovens e adultos para dar continuidade aos estudos ou pode ser uma fonte para projetos educativos da educação de jovens e adultos.

O trabalho merece um destaque especial nos currículos da educação de jovens e adultos, deve ser levado em consideração antes de planejar uma aula para esse publico que passa o dia inteiro trabalhando, na maioria das vezes, em trabalhos que não os oferecem instabilidade, e segurança alguma.

 É fundamental compreender, que o trabalho faz parte da construção histórica do cidadão. No trabalho adquirem-se conhecimentos através do convívio social com outras pessoas, com valores, ideias, culturas e pensamentos variados. Assim, tornam-se elementos de estudos para o currículo da educação de jovens e adultos, onde é necessário se discutir, a qual aprendizado no trabalho deve-se dá foco.

 A educação no geral não deve se circunscrever-se apenas na formação profissional básica e à geração de renda, e sim, abarcar o conhecimento baseado em reflexão, com relação ao trabalho que dignifica o homem, de forma conhecedora dos seus deveres e direitos, da sua importância para o crescimento social quando der sua contribuição com sua mão de obra no trabalho.

 Contudo o trabalho faz parte da existência humana, como uma obrigação para o desenvolvimento da sociedade, por isso, a relação entre trabalho e educação, em especial na educação de jovens e adultos não pode restringir-se ao atendimento das demandas imediatas do mercado.

Os estudantes da educação de jovens e adultos são apontados pela divisão de classe social, trazem experiências de vida com relação ao mundo do trabalho desde cedo. Contudo a divisão de classe lhes aproximou logo cedo ao mercado do trabalho, sendo um dos fatores que os impediram de estudar. Além de trabalharem desde a infância, são vítimas de exploração, discriminação, desrespeito cultural. O que requer direcionamento que estabeleça condições para vencer esse abuso intolerante na nossa sociedade.

Contudo, se faz necessário um olhar sensível para não repetir o erro do passado, contribuindo para a desigualdade, negando o acesso a uma educação tardia, por falta de oportunidade.

É preciso propostas educativas sobre a dinâmica do trabalho. A educação de jovens e adultos deve ser colocada como modalidade de ensino voltado para uma clientela especifica. A educação de jovens e adultos precisa de autonomia para fazer com que o estudante se reconheça, para que perceba as imperfeições da sociedade de forma crítica e atuante, contribuindo assim, para uma sociedade menos injusta. Há necessidade de progressos no alargamento de conhecimentos das populações desfavorecidas, sendo uma educação qualificada para um público popular.

 A educação de jovens e adultos não deve ser posta paralelamente ao sistema, que nem sempre tem apresentado interesse suficiente por qualidade de ensino, mas por quantidade representativa. A educação de jovens e adultos deve ser vista como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica. Isso é reconhecer o estudante da educação de jovens e adultos como o centro, e ser considerado, para aprofundar a relação social e o mundo do trabalho. Mesmo porque o público da educação de jovens e adultos é apresentado por um público que vive do trabalho.

 Assim, entre o trabalho e a escola, o estudante da educação de jovens e adultos coloca o trabalho em primeiro plano e deixa a escola para o segundo plano, por questão de sobrevivência, a qual permeia limites de ordem social do capital.

 O capitalismo acaba envolvendo o sujeito da educação de jovens e adultos de forma que se torna um ser limitado, por isso, é vital uma educação com proposta emancipadora, disposta a buscar das raízes as questões a serem superadas.

Torna-se necessário, que a educação aprove aos menos a compreensão do interesse de classe empregadora ao capital, e não se acomodar com a desigualdade social, tornando-se refém do capitalismo.

Nesse sentido o currículo da educação de jovens e adultos, deve estar pautado como referência o trabalho, assim, o conhecimento será centrado da realidade cotidiana de maneira mais vasta, pois, a luta contra a limitação e exploração tornará mais concreta, para lutar por transformações e arcabouço da sociedade.

 Contudo é através da reflexão entre o trabalho e o ser socialmente, das relações socioeconômicas para o incremento de uma sociedade, é que a educação como um todo deve aproximar o sujeito para emancipação, como produtor de conhecimentos de sua própria história e provedor de transformação da realidade, em busca de uma visão mais ampla e permanente, alinhada as demandas do desenvolvimento social. Assim, é fundamental conhecer de perto a historia do estudante da educação de jovens e adultos, para elaborar uma proposta de currículo que atenda os anseios e as necessidades desta população, de forma que promova a vida escolar e do trabalho.

 O estudante da educação de jovens e adultos se sente muito apertado, pela necessidade de conciliar trabalho e escola, pois, necessita do trabalho para sobreviver e dos estudos para se manter no trabalho, para arrumarem emprego e terem uma vida digna. Mesmo sabendo das dificuldades é fundamental que haja esperança e luta por um currículo que sintetize uma política voltada para o estudante trabalhador.

**3.3 A Educação de Jovens e Adultos e Religiosidade**

A religiosidade é um fato cultural de todos os povos. Porém o incremento da religião assumiu diferentes formas em diferentes culturas. Muitas delas se amparam apenas na crença outras acreditam que a prática deve ser feita, sendo que parte delas afirma serem universais acreditando que suas leis e dogmas são obrigatórios para todas as pessoas. Contudo, em concordância com a Constituição e outras leis vigentes o Brasil passou a ser oficialmente um país de Estado Laico, onde há liberdade de crença religiosa a todos os cidadãos.

No artigo 5º da Constituição Brasileira (1988) está escrito: “VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”.

Ao penetrarmos nessa pesquisa constatamos que a religiosidade é um assunto que abrange todas as classes sociais, mas essa diversidade de religião ainda não é entendida por todos na sociedade. Ainda há muito preconceito principalmente por aqueles que não conhecem os princípios das religiões, não acolhem opiniões divergente e defendem apenas a sua.

 Assim, vale ressaltar que esse assunto muitos escolhe não comentar, por ser um tema polêmico que mexe com identidades, gera discussões e muitas das vezes devastam a integração entre as pessoas. É importante que as pessoas aprendam a conviver com a diversidade respeitando a si próprio e os outros.

 Segundo Henri Bergson (1978, p. 85) : “Encontra-se no passado, e se encontra até hoje sociedades que não possuem ciência, nem artes, nem filosofia. Mas nunca existiu sociedade sem religião”.

Carecido viver em um mundo cheio de injustiças, corrupções, preconceito o ser humano procuram diminuir suas angústias buscando na religião o conforto de espírito, pois, a fé é o intercambio entre o ser humano e um ser superior que seja capaz de preencher as lacunas existentes em suas vidas. A procura por esses preenchimentos se dá através das religiões, que são maneiras variadas de interpretação de divindades.

Sendo assim, é por meio da religião que encontramos uma maneira de se abrigar-se sem correr o risco de ser enganado, traído, descriminado.

No país onde o laicismo domina, não é imposta uma religião a serem seguidas, as pessoas tem autonomia de escolher a religião que deseja seguir. Por isso existe um grande número de denominações religiosas, porém, a maioria delas com doutrinas distintas e cada um segue a que mais lhe identifica.

Assim podemos relatar que o povo brasileiro é um povo religioso e pode se perceber essa religiosidade em qualquer espaço que chegamos, pela maneira de se comunicar, vestimenta, acessórios, comportamento, enfim, há uma diversidade de características onde podemos reconhecer a religião.

A questão da religiosidade é um tema que permeia a vida cotidiana de uma grande parte das classes populares, e neste sentido, dos estudantes da escola pública. Se este fato não for reconhecido, é possível que muitos preconceitos tendam a ser perpetrados no interior da própria escola pública. Tantos meios de comunicação como frequentemente os próprios livros utilizados nas escolas, quando mencionam a questão religiosa nas aulas de historia ou ciências sociais, tendem a centrar sua atenção na Igreja Católica, frequentemente tratada como “A Igreja” e nas igrejas protestantes, conhecidas como históricas e as de orientações judaicas. Com isso, ficam marginalizadas da discussão de cultura geral centenas de igrejas evangélicas – pentecostais e neopentecostais – e as afro-brasileiras, como as umbandas e candomblé. (VALLA, 2001, p.8).

 A religiosidade é artifício da vida de diversas pessoas, principalmente para as idosas que já viveram a maior parte de suas vidas, e quando chega essa idade sentem-se solitários, pois, geralmente já são aposentados, já perderam seus conjugues, o afastamento dos filhos que muitos se casam, saem para estudar ou trabalhar fora, e diversos sofrem com problemas de saúde. Os estudantes usam esse tempo para dedicar à sua religião, pois, lá encontrarão forças para superar essas dificuldades.

 Os espaços de aula das turmas da educação de jovens e adultos são compostos pela diversidade cultural uma vez que esses sujeitos vieram das classes populares, trazem consigo seus costumes, suas crenças que muitas vezes são sobrevindas de pais para filhos e é importante que essas culturas sejam cultivadas por fazerem parte das historias de vida de muitas pessoas.

 Vale ressaltar, porém, que a sala de aula não deve ser uma identidade única e exclusiva de fé, mas um espaço que permita reflexões acerca das questões existentes no universo religioso.

 No caso das turmas da educação de jovens e adultos, é necessário associar teorias e práticas adequando as atividades criadas na sala, e que parta da linguagem dos estudantes, buscando respeitar os entraves históricos de vida e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

 Assim o ensino religioso escolar nas turmas da educação de jovens e adultos necessita ser acessível a todos como estudantes e não como fiéis, visto que o diálogo deve ser aberto, questionador.

 O professor deve ser ético sem determinar verdade absoluta de uma ou outra religião, de forma que abra possibilidades para que os estudantes se apropriem do conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas. É como afirma PINHEIRO (2010):

Detectamos no espaço escolar traços marcantes, como a linguagem, concomitantemente com outros fragmentos, como práticas religiosas, preferências ou possibilidades alimentares, músicas, danças e ritos. Essas heranças culturais inseridas no espaço escolar possibilitam um redimensionamento das praticas educativas e sociais. (PINHEIRO. 2010, p.96).

 A temática religião é desafiadora de ser debatido em sala de aula, posto que na escola nos deparamos com variadas culturas e muitas vezes um não concorda com a opinião do outro. Em afinidade à ciência e a religião também não se chegam a um ponto comum, pois, os cientistas afirmam uma coisa e a bíblia outra.

Assim dessas reflexões confusas a religião é tratada com certa superficialidade, diversos professores se sentem inseguros em falar dessa temática por saber que causa polêmica e chegam a confusões eternas e também por não terem alicerce para lidar com a situação. O professor de ensino religioso necessita ter conhecimento dos artifícios das diversas religiões e trabalhar esse tema em sala de aula de forma que esclareça o conceito de religiosidade e religião com o intuito de conscientizar as pessoas de maneira que muitos compreendam e respeite o outro como seres humanos que tem livre arbítrio para escolher o que deseja seguir. Admitir que existem as diferenças entre as pessoas.

Os estudantes da educação de jovens e adultos quando decidem retornarem as salas de aula, muitos deles com idade já avançadas têm objetivos a serem alcançados, diversos são religiosos e querem aprender a ler para fazer suas leituras bíblicas, ler revistas, textos os quais lhes propõem a sua fé. O desejo vem acompanhado de sentimentos, vontades e emoções. Diversos deles querem se sentir como membro da sua comunidade religiosa, a participar dos encontros com maior compreensão das palavras.

**CAPÍTULO 4**

**A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS E AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.**

**4.1 A Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas e os desafios contemporâneos.**

A escrita e a leitura são habilidades essências e legitimadas como condição para o cidadão participar e conviver na sociedade, nos ambientes e espaços existe sempre um momento para escrever ou realizar a escrita, em uma escala grande ou pequena no nível de exigência. Os novos modelos econômicos, políticos e sociais centrados na rivalidade, no conhecimento especializado e na informação em tempo instantâneo, aumentaram a obrigação de o cidadão dominar competências e habilidades específicas como condição não só para atuar na vida pública, como para se relacionar com as demais pessoas.

Em diversos períodos da história a escrita e a leitura tiveram vários sentidos e significados que foram transformando-se de acordo com as exigências e passagens desses períodos. Conforme Evandro Alves (2001), a escrita desde os gregos clássicos até a o final da Alta Idade Média, é caracterizada por ser submissa à oralidade.

Evandro Alves (2001) salienta que foi somente aos poucos, principalmente no século XI que a escrita começou a ser empregada pelos papas e reis para uma variedade de propósitos práticos, mas a confiabilidade da escrita se desenvolveu lentamente, o surgimento da cultura escrita versa nos séculos XII e XIII. Um fato marcante na cultura da escrita e leitura ocorreu no século XV, com a invenção da prensa gráfica. É importante salientar que na China e no Japão, a impressão já era praticada desde o século VIII, contudo era a chamada impressão em bloco de madeira entalhada para imprimir uma única página de um texto específico.

Conforme Peter Burke (2003) no início da era moderna europeia, a sociedade era pouco letrada, pois somente uma pequena parte da população sabia ler e menos ainda escrever, assim houve o crescimento de pessoas que se ocupavam com atividades ligadas à escrita, que se estabeleciam em praças e escreviam cartas para aqueles que não sabiam escrever. Assim, a escrita vai recebendo por parte dos indivíduos outra demanda de sentidos, na perspectiva de ser considerada como uma tecnologia a serviço da produção intelectual e não mais como artifício mediador entre a oralidade e a memória.

Segundo Evandro Alves (2001) ocorreu um processo de transformação na direção de se passar de uma cultura oral para a escrita, como resultado de uma civilização que vem constituindo a escrita como organizadora dos produtos das sociedades e das culturas, paralelo a toda evolução da própria concepção de Estado e sociedade, o que veio requerer dos membros da sociedade conhecimentos cada vez mais formatados e pertinentes a conjuntura.

Ao passo que os leitores aprendiam a ler e a decodificar, os escritores e os produtores de códices aprendiam a pesquisar e a produzir materiais mais legíveis. A leitura passa a ter um sentido mais amplo, deixa de ser exclusivamente decodificação e ganha a complexidade de uma atividade. Ocasionando esses aspectos históricos da evolução dos significados e significantes da leitura e da escrita nas sociedades, no que se relaciona ao Brasil, há de se colocar que o ato de ler era permitido a poucos no período colonial: aos portugueses, aos senhores de engenho e seus filhos ou às pessoas ligadas a administração da colônia, aos jesuítas e ao clero. Os demais esses direito não eram garantindo, o direito de ler de escrever, entre outros.

Alves (2001) aborda que com o processo de industrialização e de urbanização das cidades braceleiras, o contingente por uma sociedade letrada ganhou força tendo em vista a demanda de mão de obra com um ínfimo de capacitação para ser empregada nas indústrias. Assim, a leitura e a escrita gradativamente foram tornando-se habilidades essenciais a todo cidadão, como exigência para conviver, atuar e produzir para a sociedade.

Os novos estilos de escrita e de leitura influenciam diretamente no procedimento de desenvolvimento e apropriações do cidadão. O leitor e o escritor contemporâneo precisa desenvolver habilidades especificas à comunicação. A visão reducionista que por décadas foi utilizada para visualizar os estudantes da educação de jovens e adultos precisará ser sobrepujada diante do protagonismo social e cultura.

As possibilidades oriundas das tecnologias enquanto intermediadoras de novas vivências na construção do conhecimento e meios de comunicação é um panorâmico que se tem acreditado como uma meta para as escolas, que em sua grande maioria, não são preparadas e equipadas para proporcionar interação, dialogo, construção de conhecimentos com a mediação das tecnologias. Na década de 90, ocorreram diversas manifestações sociais e culturais intermediadas pelas tecnologias digitais, num acelerado processo de conexão que está cotidianamente presente na vida de todos, de modo que é difícil desvencilhar-se e evita o contato com elas.

Os muitos setores da sociedade contemporânea, as lojas, os magazines, as repartições públicas, as empresas privadas, dentre outros, investem pesadamente no processo de acesso aos servido de internet. O aumento do acesso dos usuários e consequentemente a venda de smartphone, impulsionou as empresas, as pessoas, as instituições, iniciassem o processo de exploração do ciberespaço com a finalidade comercial, alem da oferta de outros serviços.

As mídias da atualidade comprometem as maneiras tradicionais de comunicação, alteram códigos e conteúdos semânticos, influenciam e são influenciadas pela sociedade e provocam alterações no pensamento e na ação. Esse cenário provoca no cidadão a necessidade de desenvolver habilidades referentes a essas vivências, para lidar com esse cenário, tendo a possibilidade de também explorar esses espaços. Esse contingente ao cidadão em muitas situações e contextos socioeconômicos deverá ser proporcionado pela escola, como instituição responsável também pela democratização dos bens socialmente produzidos e sistematização dos saberes necessários para a interação em sociedade.

O cenário atual em que a alfabetização de pessoas jovens e adultas encontra-se inserida se encontra bem longe daquele de 1950, momento que foram iniciadas as campanhas para alfabetização desse público, segundo Alves (2000) a alfabetização dos jovens e adultos era compreendida como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, o domínio da consciência fonológica que permitiria aos sujeitos associar letras e sons para produzir e interpretar palavras parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Assim, como consequência poderia ocupar um posto de trabalho que lhe proporcionasse um salário suficiente para sustentar a família. Essa situação é apontada pelos sujeitos colaboradores da pesquisa: “No passado se aprendia a ler para escrever carta para o namorado. Hoje eu aprendo a ler e a escrever para utiliza o meu celular e a minha TV que eu pago”. (Margarida, 59 anos de idade). Na contemporaneidade escrever somente o nome é inaceitável, em decorrência da ocupação dos postos de trabalho que estão cada vez mais exigentes e implorando por indivíduos altamente qualificados. Assim, é importante não apenas aprender a escrever e a ler, mas se apropriar de habilidades com segurança e propriedade, e assim gerar e construir com a sociedade, juntando condições necessárias para dominar diversos tipos de tecnologia e conhecimento. Esse fato é evidenciado nos relatos dos nossos sujeitos colaboradores da pesquisa, quando perguntando sobre os motivos que levaram eles a voltarem a estudar? Os entrevistados foram capazes de conhecer e narrar a importância dos estudos em suas vidas de maneira segura e critica, mediante diversos aspectos: “Preciso muito dos estudos. Preciso ser alguém, tenho dificuldade de fazer as coisas, principalmente à incumbência do trabalho não consigo fazer, para preencher documentos, formulários e fichas tenho que pedir ajuda, assim fica muito desafiador para mim, por conta disso voltei a estudar.” (Iraci, 45 anos de idade).

O estudante compreende que a sociedade como um conjunto está mais exigente e que assim, o conhecimento que ele possui já não é mais suficiente, para socialização cotidiana com as pessoas, mas exclusivamente para conseguir trabalho ou permanecer na sua função de trabalho. Os estudantes da educação de jovens e adultos visualizam na escola a oportunidade de interagir com a sociedade letrada, em que estão inseridos. Assim eles se sentem pressionados a procurar a escola buscarem obter conhecimento e melhorar o desenvolvimento. Outra fala sobre o motivou a retonar vem de Francisca, ao relatar: “Tenho dificuldade de pegar o metrô, o ônibus, ler algo, os meus netos pedem para eu ler e eu não sei, é muito chato.” (Francisca, 84 anos). Fora os desafios cotidianos para locomoção, jovens e adultos que são pais, mães, avôs e avós se veem pressionados por sua situação familiar a voltar a escola e dar continuidade a seu processo de escolarização em decorrência de terem que participar na educação dos filhos e netos. Eles sentem-se envergonhados pelo fato de não saberem ler e em virtude disso pouco pode colaborar com os filhos e netos no momento de realizar a tarefa escolar, como também em diversos momentos do processo formativo destes.

Na oportunidade de aproveitar essa conscientização do papel da escola na vida deles, a educação de pessoas jovem e adulta, necessita assumir uma forma própria e especifica, com intuito de combater a evasão. Assim, a escola tem o desafio de estabelecer um planejamento especifico para esse público, no sentido de que seu currículo não se distancie das necessidades reais dos estudantes. O caderno de Orientações Pedagógicas para as turmas da educação de jovens e adultos, idealizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, com o título Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas de EJA alerta que o papel do professor da educação de jovens e adultos é determinante para evitar situações de fracasso escolar. Uma saída para reduzir essa sensação de insegurança é estimar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula.

A validação da existência de um saber no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas virtudes, de suas competências profissionais, com certeza, colabora para que ele restaure uma autoimagem positiva, aumentando a autoestima e solidificando sua autoconfiança (BRASIL, 2011, p. 18-19).

Validar os saberes e experiências de vida dos sujeitos da educação de jovens e adultos, e assim desenvolver uma alfabetização que colabore para fundamentar e edificar a concepção de cidadania ativa, certamente é um desafio para alfabetização dessas pessoas. Os relatos dos sujeitos na pesquisa aponta o que eles entendem por cidadania, na verdade refere-se a uma concepção estadania do século XIX, uma relação clientelista com o Estado. (CARVALHO, 2001). Quando abordamos se consideram cidadãos e o que é necessário para ser um, as falas apontam: É preciso ser honesto, andar direito, trabalhar, ser maneiro com todos. Eu sou brasileiro cidadão porque estudo, sou aposentada, ganho dinheiro, pago minhas votas (Socorro 72 anos de idade). Eu passei a ser cidadã. Porque sou boa, ajudo as pessoas, vou a igreja, ajudo meus netos e meus filhos (Jaciara 65 anos). Tenho documento, pago todas as contas, tenho casa, eu voto. (Benedita 69 anos).

Apesar da volta a escola e a conscientização da importância dos estudos, incorporados ao empenho que fazem para frequentar uma escola e aprender, os estudantes da educação de jovens e adultos carregam em si o sentimento que lhes oculta o sentimento e exercício de uma cidadania ativa e completa, sentimento de estadania, que apesar de incluir em sua ideologia fatores incorporadores da tradição ibérica, não se cola à nação ou a qualquer tradição de vida civil ativa, não é um poder público garantidor dos direitos de todos, mas uma presa de grupos econômicos e cidadãos que com ele tecem uma complexa rede clientelista de distribuição particularista de bens públicos. A isso chamo de estadania (CARVALHO, 2001, p.2).

Andar na direção de uma cidadania ativa exige uma educação que valorize o cultivo e o respeito pela diversidade, o entendimento da extensão dos direitos, como também dos deveres, além do entendimento dos poderes e obrigações do Estado para com o cidadão. Assim, a educação tem como missão, colaborar no intuito de contribuir para o progresso do senso de participação, aumentado-os com o objetivo de lutar por seus direitos e também, questionar as rotinas do cotidiano que por diversas vezes lhe são impostas sem diálogos e ou orientações.

A educação de jovens e adultos deve provocar o diálogo dentro do próprio contexto educativo, com práticas pedagógicas fundamentadas no cenário social, contemplando a diversidade, uma educação humanista, que valorize as diferenças e promova o princípio da participação e solidariedade. Nesse contexto, a utilização a utilização das tecnologias digitais na alfabetização de pessoas jovens e adultas ainda é um desafio para a educação, existe uma escassez de espaço físico, máquinas, conexão, técnicos para fazer a manutenção dos equipamentos, ventilação, e para os professores que no seu processo formativo pouco ou nada viram sobre a temática das tecnologias digitais no espaço escolar.

Entretanto, os estudantes validam a importância do computador no decorrer do seu processo de aprendizagem, isso ocorre em virtude da tecnologização da sociedade e evidentemente, da necessidade de começar a manusear elas. Diversos alunos passaram a ter proximidade com a maquina, só na sala de aula, como narram eles: Tablet e computador eu vim manusear aqui. Só liguei um aqui. Eu via só na televisão direito o povo no computador. (Paula, 52 anos de idade). Minha filha não deixa eu ligar o de casa e meus netos falam que pode quebrar (Ajurimar, 66 anos). Aqui na escola eu faço tudo, escrevo meu nome e encontro coisas na internet (Maria da Conceição, 69 anos de idade). Eu gosto de sentar na cadeira do computador, eu fico inteligente (Fernando, 52 anos). Nessa concepção, não só os estudantes como o mecanismo e estrutura da sociedade requerem uma inovadora atitude da escola para com as tecnologias, no intuito de promover o estreitamento dos estudantes com estas, e o desenvolvimento de saberes e competências que os habilitem a socializar e edificar conhecimentos através dessa relação. Contudo a escola também deve materializar-se como lugar que permita a plena democratização das tecnologias. A época atual exige que a escola sugira vivências, pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas vivências as TIC, de maneira a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que caracteriza a escola. (BONILLA, 2005, p. 64).

É inadmissível que a sociedade contemporânea requeira um alto grau de letramento e conhecimento cada vez maior, que tendem para melhor apropriação das tecnologias, como pré-requisito inquestionável para um cidadão desta geração. Os ambientes educativos devem estar impulsionando no sentido de agregar novos saberes de conhecer, como maneira de garantir o fortalecimento da expressão política das subjetividades do sujeito. (GOULART, 2005, p. 55).

Assim, nessa perspectiva recorremos a Arroyo (2005), quando relata que é fundamental aproximar o diálogo entre os saberes e significados adquiridos no percurso de vida dos jovens e adultos e os saberes científicos e sociais, aumentado-os e promovendo o acesso e a garantia do direito ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultural global. A escola necessita juntar com o seu grupo, assim como a comunidade de forma geral, no intuito de buscar para o seu cotidiano as tecnologias e proporcionar a educação desses estudantes também por meio delas, contextualizando-as e reconfigurando suas ações e práticas.

**4.2 As tecnologias e as relações estabelecidas na educação de jovens e adultos.**

No cotidiano das cidades as tecnologias sempre estiveram presentes, na contemporaneidade as tecnologias da informação e comunicação – TIC marcaram esse período. Partirmos do cenário analógico para um contexto digital, as tecnologias digitais em um acelerado processo alcançaram variados segmentos da sociedade, assim alteraram não só o cotidiano dos setores, mas o progresso dos espaços, seja urbano ou rural, reorganizando e reestruturando os meios de transportes, as relações sociais, os serviços, e diversas situações encontradas na sociedade. As pessoas que vivem mergulhadas nos ambientes urbanos necessitam desenvolver competências e habilidades para transitar por esses espaços e executar tarefas básicas como pagar o metrô com o tíquete, pagar o ônibus, reconhecer o sinal de trânsito, entre outras atividades mais complexas para uma pessoa analfabeta como manusear caixas eletrônicos, operar os cartões de crédito e colocar a recarga no celular. Nessa visão, é oportuna considera essa relação homem-máquina e suas implicações no avanço do uso das tecnologias na sociedade.

Pretto (2000) salienta que é necessário refletir historicamente sobre a relação tecnologia e sociedade para que possamos compreender diversas fragilidades encontradas no uso das tecnologias da informação e comunicação – TIC. Segundo o autor vivenciamos na atualidade outro momento dessa relação, máquinas e seres humanos aproximam-se intimamente, assim as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano. Esse cenário ocorre principalmente em decorrência das vivências e estruturas que personalizam as tecnologias digitais e sucessivamente aparecem novas formas e jeitos de aprender no sentido de conhecer e desenvolver novas competências e habilidades para lidar e trabalhar com elas.

Segundo Kinski (2007) o surgimento da sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação pela microeletrônica. Essas novas tecnologias, assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem no cotidiano, trabalham, informam-se e se comunicam-se com outras pessoas e com todo o mundo.

As maneiras com as quais as pessoas se comunicam sofreram alterações em decorrência das possibilidades desenvolvidas com as tecnologias. “Eu vejo minha filha na Europa pela câmara e choro muito” (Maria Madalena, 62 anos de idade). “Agora toda hora eu ligo para casa pelo celular, é só colocar crédito” (Joana, 59 anos de idade). “Eu falo por watsapp com toda minha família e amigos” ( Raimundo, 71 anos de idade). Assim, as tecnologias proporcionam a oportunidade de comunicação em tempo real, não só com áudio, contudo com vídeo. No lugar das cartas que eram postadas e levavam vários dias para chegar ao destino, atualmente o e-mail, as mensagens por celular e o watsapp acontecem em consequência da tecnologias inovadoras.

Segundo Lévy (1996) apesar das desigualdades regionais no acesso e o alto custo da banda larga no Brasil, essas tecnologias afetam não apenas a informação e a comunicação, mas os corpos, o funcionamento econômico e o exercício da inteligência. È importante à democratização do acesso e o aprimoramento das pessoas para utilização desses elementos de maneira qualitativa, na esperança da produção e desenvolvimento de conhecimentos.

A concepção retratada nessa pesquisa é que efetivamente o uso que os alunos fazem do computador na escola, alteram de qualquer forma o seu cotidiano nos modos mais distintos e significativos prováveis. “Mudou muito, a aula com a pró melhorou a minha mão, agora eu sei operar o mouse”. (Sueli, 43 anos). “Agora eu ligo e desligo o computador, digito textos, assisto filme e faço as contas na calculadora do computador”. (Doralice 71 anos de idade). Além disso, segundo os estudantes, altera a maneira como a sociedade os enxergam, por saber manusear o computador. “As pessoas pensam que eu sei ler porque eu sei usar o computador”. (Sônia 60 anos de idade). “No posto de saúde onde eu trabalho agora eu dou baixar do material, é muit0 fácil”. (Paloma, 52 anos de idade).

Todavia, apesar das tecnologias serem vetores de desenvolvimento, é extremamente dúbio afirmar que elas realmente melhoram a vidas das pessoas, posto que temos uma grande parte da população que não tem acesso ou não dominam essas tecnologias, por diversos motivos: não tem como bancar uma conexão, não tem como comprar um computador, não tem como frequentar um ponto de acesso em decorrência da jornada excessiva de trabalho, não tem acesso no trabalho e nem na escola e como consequência ficam a margem desse progresso.

Lévy (1999) o método de comunicação fundamentado na informática nasce por força do movimento dos jovens metropolitanos, no final da década de 80, eles exploraram e construíram um espaço de encontro, de compartilhamento e de invenção coletiva. O autor afirma que todos são cidadãos e para viver essa cidadania, é fundamental estar em contato, produzir, interagir a partir das tecnologias, tendo em foco que elas estão em todos os espaços e segmentos da sociedade e são cada vez mais utilizadas, além de se estruturar como uma via eficaz e rápida para realização de diversos serviços.

Os estudantes da educação de jovens e adultos, mesmo não nascidos nessa cultura digital, já tem a princípio uma idealização do potencial dessas tecnologias e assim compreendem a importância de se apropriarem para a construção de habilidades, competências e melhor desempenho em sociedade. “Eu ia para biblioteca buscar livros para os meus filhos, agora meus netos buscam na interne e eu ajudo a procurar” (Guiomar, 53 anos de idade). “Eu procuro receitas de bolo para vender na internet” (Tereza, 62 anos de idade).

Lévy (1999) alerta que a cada minuto que passa diversas novas pessoas acessam a internet, muitos computadores são interconectados, novas informações são postas na rede. Essa universalização do ciberespaço abordada por Lévy (1999) é evidenciada nas idéias dos estudantes colaboradores da pesquisa. “Eu tenho Facebook, celular com internet, meu neto ajuda eu colocar as fotos no Facebook”. (Antonia, 46 anos de idade). “Eu tiro foto dos aniversários e mando por watsapp” (Josefa, 57 anos de idade).

A tecnologia é usada da forma que eles vivenciam o cotidiano. Procuram novas formas de se comunicar, se relacionam com o outro, realizam atividades do cotidiano. As pessoas manifestam o desejo de se apropriar das tecnologias para que possam utilizar enquanto meio para se manifestar no mundo, como cidadão ativo que se apropria desses mecanismos.

As tecnologias promovem a oportunidade de crescimento pessoal, de aumento do conhecimento, de meios de acesso de comunicação, situação almejada pelos estudantes da educação de jovens e adultos, conforme os estudantes pesquisados: “Eu conheço outros servidores pelo computador, isso é legal” (Aparecida 44 anos de idade). “Eu entro no computador e falo com o colega do lado e com minha filha em casa” (Carmelita, 51 anos). “Eu tenho e-mail e Facebook”. (Ana, 48 anos).

A pressão social exige do cidadão a aprendizagem para usar esses recursos. É necessário passar pelo processo de alfabetização digital para que possam se conectar. Todavia, uma simples alfabetização digital basta para esse cidadão desenvolver habilidades para lidar com essas tecnologias de uma maneira mais ampla, como aumentar e propagar o conhecimento, realizar conexões com os diversos saberes, numa concepção de autonomia e crítica?

No século XXI novos saberes e habilidades foram fundamentais para explorar os serviços e materiais disponíveis, estabelecer compartilha conhecimentos. Na década de 90 as pessoas buscavam cursos de informática para apreender a manusear os computadores, na contemporaneidade esses saberes não são mais fundamentais para se aprofundar de forma autônoma e crítica das tecnologias. Sibilia (2008) salienta que em menos de uma década, os computadores interconectados por meio das redes digitais se transformaram em meios de comunicação. Como consequência ocorreu um aumento quanto os requisitos de saberes para utilização dessas tecnologias, em sua maioria em decorrência da maneira como rapidamente se agregaram ao espaço, transformando, organizado e aumentando novos meios e maneiras de usos. Esses meios podem ser desafiadores para os estudantes da educação de jovens e adultos, em virtude do processo de alfabetização inicial, como também em decorrência da baixa intimidade com os computadores.

Os estudantes da educação de jovens e adultos evidenciam a necessidade de se aproximarem dessas tecnologias em um ângulo mais extenso, com intuito de se comunicar, para edificação e solidificação do conhecimento, enquanto habilidades necessárias para conhecer e acessar esses ambientes e desfrutar dos serviços. Assim, o professor pode agregar essa disposição dos estudantes em aprender, conjugada a condição de letramento, para produção de atividades significativas, na perspectiva da alfabetização digital e do letramento digital, para que os estudantes possam ousar desse domínio técnico e adquira competência e habilidades na concepção da autonomia e da perspectiva crítica.

**4.3 A educação de jovens e adultos na perspectiva da alfabetização e do letramento digital.**

Tem-se a ideia de que é necessário saber ler e escrever para fazer uso do computador, para acessar a internet e fazer uso dos aplicativos. Contudo, o comportamento dos estudantes adultos, mediante os computadores, tem levantando a reflexão em torno do nível de usabilidade dessas tecnologias por estudantes que ainda não estão completamente alfabetizadas, ou estão em processo de alfabetização. Os estudantes colaboradores da pesquisa relatam a preocupação em aprender a ler e a escreve para utilizar o computador, muitos ainda não dominam a língua escrita, entretanto utilizam os computadores com muita intimidade.

Assim eles informam que: “Preciso ler primeiro, para melhorar no computador”. (Maria da Conceição 73 anos de idade). “Eu não sei ler, mas vou aprender para avançar no uso do computador”. (Noêmia 46 anos de idade). “Eu quero treinar para aprender mais coisas, eu só não sei ler”. (Adelice, 41 anos).

Evandro Guerreiro (2006) informa que causa espanto para diversas pessoas saber que alguém que convencionalmente, não saber ler, nem escrever, utilize o sistema de navegação na internet. Contudo, o motivo de não ser alfabetizado não impossibilita o cidadão de fazer uso do computador, tendo a perspectiva que a alfabetização e o letramento, como salienta Soares (2003b) são formatos distintos de natureza diferente. As pessoas ainda não alfabetizadas possuem determinado grau de letramento, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, na atividade de alfabetização dessas pessoas, em vista que todos são mergulhados em um cotidiano de práticas de leitura e escrita. É importante e necessário que nos procedimentos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita direcionados para os adultos, ocorra uma concepção clara desses fenômenos. Posto que, as habilidades e as práticas sociais de leitura e de escrita vêm passando por um aumento de possibilidades e potencialidades em termos de portadores textuais, em decorrência da multiplicidade das práticas no cotidiano, principalmente em decorrência da expansão das tecnologias na época atual.

Os estudantes da educação de jovens e adultos de diversas formas têm uma noção de como essas tecnologias funcionam, entretanto não consigam ter um parâmetro do tamanho de suas possibilidades e potencialidades. “Eu necessito aprender um monte de coisas, eu espero que entre na minha cabeça”. (Laura, 74 anos de idade). “Uma vizinha aprendeu um monte de coisa, eu tenho que encontrar um remédio que faça eu aprender”. (Isaura, 78 anos de idade). Contudo, o jeito e o modo que cada um se materializa e vivencia é proveitosa: “o computador guarda tudo para nós, temos que ter paciência porque às vezes ele é devagar”. (Maria da Conceição, 56 anos de idade). “O computador dar tranquilidade eu digito e apago, e posso realizar minha leitura bem devagar”. (Ana Paula 46 anos). Assim o modo de operar o computador, atrelado à condição de letrado, possibilita que o estudante se aproprie da tecnologia em uma velocidade própria, ao passo que ele vai se familiarizando com a dinâmica dos aplicativos, assim como as expectativas da internet.

A abertura de formatação do texto no computador em si possibilita diversas ações de construções de saberes. Conforme Soares (2002), o texto na tela, hipertexto é lido e escrito de forma superlinear e megassequencial interligando a links. O hipertexto é um gênero textual que promove um jeito de leitura não linear e, assim, esse aluno letrado possa fazer uso das mesmas e , potencializar seu processo de alfabetização.

Lévy (1993) informa que nos anos 60, Theodore Nelson inventou o termo hipertexto para transpor a ideia de leitura e escrita não linear em um sistema de informática.

Assim, idealizamos que o domínio das tecnologias, assim como a potencialidade de suas funções e maneiras, poderá transpor sentido, valor e iniciativa ao processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, assim como divulgar a inserção desse estudante de maneira efetiva no ciberespaço. É mediante essas potencialidades contidas nas tecnologias digitais que existe a chance do aluno da educação de jovens e adultos socializar com essas tecnologias, e devagar se apropriar integralmente das suas potencialidades, mesmo em processo de alfabetização. “Eu sei usar o computador sem saber ler, eu faço muitas coisas nele” (Carolina, 41 anos de idade); “Tem gente que saber ler direito e não usa o computador, mas muitas pessoas que não sabem, aprendem a usar e fazem muitas coisas” (Maria, 71 anos de idade). Os ícones, as imagens, os sons, a multimídia como elementos integrantes e semânticos do contexto digital é o que colabora para esse procedimento mais complexo de letramento, assim a oportunidade de mesmo ainda não alfabetizado convencionalmente, ele tem a chance de fazer uso das tecnologias digitais.

Nesse sentido, Lévy (1993) aborda que um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, assim geralmente é explorado de maneira interativa, o molde informático é essencialmente dinâmico preenchido de uma determinada autonomia de ação e reação. Assim, é fundamental que o professor tenha conhecimento da bagagem de tetramento que o estudante da educação de jovens e adultos traz. Muitos estudantes em decorrência das suas histórias de vida são também gerenciados por práticas sociais de leitura e de escrita: “Eu acesso a internet para buscar várias coisas que vejo” (Adroaldo, 73 anos de idade). “Eu faço bilhetes e mando para meus amigos do futebol, aí eu vejo o bilhete dele e mando outro igual”. (Jumara 46, anos de idade), e nessa perspectiva proporcionar atividades que potencializem não só a condição de letrado, mas que permita ferramentas contextualizadas para o processo de alfabetização.

Soares (2003) nessa concepção defende a complementação e o equilíbrio entre ambos e ressalta para o valor da distinção terminológica alfabetização e letramento. Aborda que alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, torna-se necessário fazer distinção, sendo que ao mesmo tempo é fundamental aproxima-los.

A autora salienta que a distinção é fundamental, posto que a introdução no campo da educação do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização. E por outro lado a aproximação é fundamental porque não só o meio de alfabetização altera-se e reconfigura - se no perfil do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. O papel do professor nesse contexto é fundamental no sentido de promover atividades contextualizadas que motivem os estudantes, a ponto deles perceberam sua capacidade de se apropriar das tecnologias digitais, mesmo encontrado-se em processo de alfabetização. “Eu pesquiso no computador e meu neto ajuda, ajuda muito”. (Aparecida, 54 anos de idade). “Eu tinha medo do computador, hoje é muito fácil, eu digito as letras do meu nome todinho e da minha filha também”. (Ana, 63 anos de idade). “Eu faço as lista de compras e depois eu digito no computador a letra é maior e melhor para ler” (Dagmar, 63 anos de idade). Ao analisar os relatos dos colaboradores da pesquisa e observações realizadas no laboratório de informática, a seriedade substancial do auxilio do outro desse nessa fase inicial, não só na exploração da internet e diversos aplicativos do computador, mas como impulsionador na exploração de outros ambientes.

Soares (2003b) informa que no mundo da escrita o acesso se faz por dois meios, uma é através do aprendizado de uma técnica, visto que aprender a ler e a escrever envolvem relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. E a outra, envolve aprender a segurar lápis, aprender a se escrever de cima para baixo e da esquerda par direita, ou seja, contempla uma série de aspectos a que ela chama de técnicos. No caso do computador para os adultos, o desafio inicial de apropriação do mouse pode ser tão desafiador quanto o lápis. Acomodar o mouse à mão e deslizá-lo requer coordenação motora e paciência para um adulto principiante. Todavia aos poucos essa dificuldade vai sendo extrapolada e a necessidade de subsídio para o desenvolvimento das atividades se traduz em uma busca para compreender a maneira como deve ser executada. É natural e aceitável que eles manifestem dificuldades, até porque estão em processo de alfabetização, e em sua grande maioria, com pouca vivência, ou nenhum com computadores. As situações expostas simultâneas constituem-se fatores decisivos para o estabelecimento do recio do computador, demonstrados nas observações das atividades realizadas no laboratório de informática do programa.

O convívio com das tecnologias digitais diariamente, proporciona a superação do medo e da dificuldade. “Hoje eu não tenho recio do computador, eu já sei usar” (Vanilza, 56 anos de idade). “Eu tinha receio da aula no laboratório de informática, até dor na barriga deu” (Sueli, 43 anos de idade). “Eu ficava gelada quando tinha que sentar na cadeira em frente ao computador, mas passou rápido” (Maria do Carmo, 64 anos). É importante o contato com o ambiente para desenvolver intimidade, compreensão, desenvoltura, e assim compreender os desafios e fragilidades, superando o medo.

Com o intuito de superar os desafios, a professora agrupa os estudantes no laboratório de informática em dupla, levando em consideração o nível de intimidade com o computador e o nível de alfabetização, com o objetivo de um auxiliar o outro. Embora muitos estudantes não tenham construído a base alfabética, eles demonstram facilidade em manusear o computador, assim como também estudantes que embora já estejam quase alfabéticos, demonstram receios e fragilidades no uso do computador. A atividade desenvolvida em dupla pela professora ajuda no desenvolvimento do trabalho, na medida em que eles dialogam: uma Judá ao outro, assim é muito produtivo, além de significativo ao processo de ensino aprendizagem. O respeito que eles têm um com o outro, nesse momento de aprendizagem é muito produtivo e contribui potencialmente nesse processo inicial.

 Bonilla (2005) afirma que é importante o professor ser criativo ao fazer uso de diversas linguagens, para que o estudante sinta-se instigado pelo desconhecido, surpreendido pelo novo. Essa dinâmica dá vida à sala de aula, e promove o movimento de mudança, tanto no estudante quanto no professor.

Desenvolver atividades com os estudantes da educação de jovens e adultos que ainda não está alfabetizado convencionalmente é fundamental ser criativo. O professor precisa adota uma postura criativa para que o estudante se sinta capaz, mesmo em frente de diversas limitações, com intuito que ele se torne sujeito partícipe no processo de construção e aprendizado. A atividade mediada pelas tecnologias promove a entrada do estudante ao ciberespaço e colabora para que ele desenvolva a língua escrita e oral, assim permite outros meios de aproximação e leituras da realidade, interagindo com o mundo de diversas formas.

Diariamente o cidadão se visualiza na frente de um computador, em diversos espaços, no mercado, na farmácia, no banco, o computador está presente para facilitar as operações e tarefas do cotidiano das pessoas. Assim, eles precisam compreender e se familiarizar com as tecnologias, para que possam realizar suas atividades com sucesso, sem o auxílio dos outros, e assim desenvolver a capacidade crítica e autônoma ao utilizar e explorar o mundo tecnológico. Nessa concepção, é imprescindível não só a alfabetização digital, como o letramento digital. Letramento digital, como aumento da gama de possibilidades de contato com a escrita e a leitura, também no mundo digital.

Na sociedade contemporânea o cidadão, além da alfabetização digital, precisa não apenas se adaptar as tecnologias na visão técnica, mas precisa desenvolver e exercer as práticas de leitura, escrita e outras sociais a partir das tecnologias digitais de forma autônoma e crítica. Nessa perspectiva Pretto (2000), nos informa que o simples comando da técnica não permite o uso da tecnologia no seu sentido pleno: como uma máquina de raciocinar que integra com o ser que a opera. “Faço frases, palavras e jogos educativos” (Tânia, 48 anos de idade). “Encontro palavras, digito letras e encontro os números”. (Tereza, 77 anos de idade). É necessário o professor promover condições e atividades que oportunizem ao estudante a construção de saberes significativos, e mantenha-se longe desse modo linear, em que primeiro se conhece a letra, depois juntar as sílabas e depois, faz a leitura da palavra. Assim, não será formando palavras e operando jogos simples de memorização que estaremos potencializando a visão crítica da construção e desenvolvimento dessas tecnologias, e sim estaremos proliferando meros consumidores de serviços e aplicativos.

Os estudantes visualizam o quanto o contato com as tecnologias possibilita o desenvolvimento deles, e aprimoram diversas atividades. “Leio palavras no computador”. (Jaci, 71 anos de idade). “Eu já saquei meu dinheiro no banco sozinha” (Diva, 65 anos de idade). Os estudantes acreditam no potencial do trabalho mediado pelo computador, na medida em que eles percebem o avanço no processo de aprendizagem. Contudo, o que é realizado ainda é pouco, mediante o potencial e possibilidades que surgem dessas tecnologias, que pode agregar valor imensurável junto à possibilidade da alfabetização e letramento.

Kenski (2007) aborda que a escola representa na sociedade moderna o lugar de formação não apenas das gerações jovens, e sim de todas as pessoas que procuram na educação escolar a garantia de formação e domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. Alguns estudantes afirmam que o fato de não estarem alfabetizados é um ponto que limita muito a utilização do computador, e impede-os de usarem plenamente a internet. Assim, muitos acreditam que o trabalho realizado com eles no laboratório de informática é o melhor naquele momento. “Eu quero aprender a ler na tela, assim eu vou parar de ficar no setor de carimbo, lá no trabalho, e passarei a marcar as consultas no computador” (Jaciara Bispo, 56 anos de idade).

 Os estudantes da educação de jovens e adultos em processo de alfabetização são cidadãos que circulam por vários espaços urbanos, que precisam cotidianamente compreender, ler e decodificar, eles trazem um potencial de letramento que se bem trabalhado pelo professor em sala de aula, poderá diminuir as dificuldades no uso do computador, em virtude do desejo expresso em cada um de aprender a usar essa máquina pelos mais diversos motivos. “Eu quero passar um e-mail para o Rodrigo Faro” (Jaciara Bispo, 56 anos de idade). “Eu quero digitar no watsapp para mandar mensagem escrita” (Diva, 65 anos de idade). “Eu preciso fazer o Facebook do meu neto” (Tereza, 77 anos de idade). Os estudantes acreditam e afirmam que o Facebook é uma forma de manter contato com parentes e amigos, e que o e-mail é melhor do que escrever e colocar uma carta via correio, assim querem se adaptar a esses recursos.

Os estudantes da educação de jovens e adultos que não sabem ler, nem escrever não são incapazes, e não são crianças crescidas. O motivo de ainda não estarem convencionalmente alfabetizados, não se constitui um empecilho para utilização do computador no cotidiano das turmas de alfabetização dos estudantes da educação de jovens e adultos, nem deve se resumir no uso das tecnologias digitais as atividades restritas à alfabetização alfanumérica.

No cotidiano encontramos tecnologia em todos os lugares, porém nem todos lidam da mesma forma, muitos precisam constantemente de estratégias, e de ajuda de terceiros para fazer uso das tecnologias. “Eu já peguei a condução errada, ainda eu tive que ir, em busca de ajuda”. (Benedita 69 anos de idade). “Eu preciso aprender a ler direito, não sei usar o caixa do banco, não sei ir ao mercado e pagar a conta, não sei depositar dinheiro e não sei usar o celular para ligar”. (Jaciara, 65 anos de idade).

Os estudantes da educação de jovens e adultos não são analfabetos por escolha, mas em virtude de diversas situações. “Deixei de ir à escola por conta do trabalho, eu ficava muito cansada” (Benedita 69 anos de idade). Di Pierro e Galvão (2007) informam que os casos de preconceitos em relação ao analfabeto são imensos e, muitas vezes são encarados como uma experiência pessoal de derrota, e não como exclusão social e violação de direitos coletivos. Pessoas nesse cenário social são rotineiramente marginalizadas, entretanto necessitam ser respeitado, possuírem a garantia de uma educação de qualidade com o objetivo de superar as condições de limitações que enfrentam constantemente, por não saberem ler e escrever convencionalmente.

O desenvolvimento econômico e social comunga com as tecnologias, e nesse cenário os desafios para socializar ou utilizar as tecnologias tornam-se um sistema ainda mais difícil para eles, por conta desse elemento de pouca ou nenhuma escolaridade. “Depois que comecei a usar o computador na escola, eu fiquei bem melhor no trabalho”. (Tânia, 48 anos de idade). “Agora eu ligo o computador em casa, no trabalho e sei usar o celular melhor” (Sueli, 43 anos de idade). “Agora eu viajo, agora eu saio sozinha, não quero ir com ninguém, vou para o interior, vou para qualquer lugar” (Iracema, 58 anos de idade). O retorno à escola pode significa a recuperação da autoestima, o resgate da confiança de que é capaz de aprender e que pode ser valorizado pelo que sabe. O uso das tecnologias digitais pode potencializar a estima dos estudantes, posto que eles sentem a necessidade de dominar, conhecer e socializar as tecnologias.

Sorj (2003) fala sobre a valorização do conhecimento, num mundo em constante mutação que transforma a aprendizagem num processo de formação permanente, pela necessidade de atualização e adaptar a formação profissional às exigências dos novos conhecimentos e transformações tecnológicas. Assim diariamente, as cidades ficam mais tecnológicas e com isso crescem as exigências por novos conhecimentos e habilidades dos cidadãos. Nas observações realizadas no laboratório de informática os estudantes verbalizam o desejo de apropriação das tecnologias para conquistar ou melhorar as atividades no trabalho, eles se dão conta das novas dinâmicas da cidade e as novas exigências do mercado de trabalho.

Warschaueer (2006) informa que é incontestável o papel decisivo da informática e da internet na ocorrência de mudanças nas indústrias. Nesse cenário, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa são unânimes em afirmar o quanto apreciam a rapidez e praticidade da internet: “A internet é muito boa, tudo é rápido, o e-mail chega primeiro que tudo” (Damiana, 56 anos de idade). “Meu neto pagar as contas do computador de lá de casa” (Maria da Conceição, 58 anos de idade). “O watsapp manda a mensagem rápida e ainda vai a foto” (Vitória Maria, 49 anos).

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa notam que as tecnologias além de serem ótimas como meio de comunicação e informação, também facilitam várias atividades que precisam ser feitas no seu cotidiano. Assim, os meios como estão sendo pensados e modificados os serviços requer da pessoa uma conexão diária. Os estudantes da educação de jovens e adultos sentem isso próximo: “Tudo agora é internet, o sujeito precisa aprender muitos” (Andréa, 55 anos de idade). “Se não tive informática não faz mais nada, isso é horrível” (Joana, 49 anos de idade). Os estudantes analfabetos ou com pouca escolaridade tem problemas para conseguir um trabalho, e dificuldade para se adequar às novas demandas de seu posto de trabalho, eles precisam se adaptar às novas exigências, certamente irão prosseguir em atividade e serviços de baixa remuneração, sem nenhum ou pouco prestigio social.

Ao ponto que os estudantes da educação de jovens e adultos progridem nos estudos, buscando também desenvolver competências e habilidades que contemplem esse novo cenário, a possibilidade de ascensão profissional e pessoal torna-se real. Segundo Moraes (2004), a cidade transforma-se ao ritmo das alterações técnicas e sociais, assim um grande número de profissionais que vivem da prestação de serviços, em sua maioria formada por trabalhadores informais, depende na atualidade do celular para serem encontrados para realizar a sua atividade profissional.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa, no que se referem à mobilidade tecnológica, todos os estudantes têm aparelho celular e falam da importância, principalmente por conta da comunicação com família, amigos e trabalho. Eles relatam: “Eu não saio de casa sem o celular” (Rena, 56 anos de idade). “Minhas filhas reclamam quando deixo o celular em casa, elas gostam de saber em que local estou”. (Benedita 69 anos de idade).

Para Lemos e Lévy (2010) as tecnologias e redes sem fio impulsionam novas transformações sociais, além de usar o aparelho celular para se comunicarem, eles escutam músicas, registram momentos com fotografias, passam e recebem mensagens. Esses procedimentos e suas relativas tecnologias são características das TIC na sociedade contemporânea, e no cotidiano das cidades. O autor informa que hoje não é mais admissível refletir o desenvolvimento efetivo do ambiente sem um entrosamento das complexas regras das relações entre as novas tecnologias digitais, as redes de telecomunicação e o espaço urbano. Nessa perspectiva, os alunos da educação de jovens e adultos necessitam não só apreciar as TIC, como se adaptar para que possam também estar preparados não só para percorrer com mais autonomia pelos ambientes, mas para aos novos desafios do mundo do trabalho.

Lemos (2004a) salienta que as cidades estão sendo abarrotada por cabos de fibras ópticas, por aparelhos sem fios, rede de comunicações, via satélite, microondas, redes telemáticas, equipamentos inteligentes, entre outros. E quem ainda não está, carrega a vontade de em breve interagir essa rede, pois percebe a importância da conexão para o desenvolvimento do seu trabalho. O aumento da TIC no cotidiano das cidades é inegável, elas alteram as estruturais sociais e a rotina das pessoas. “Eu utilizo o celular para fazer transferências bancárias, não tenho mais paciência com fila de banco”. (Crispiniana, 61 anos de idade). “Até para o agendamento do cartão do ônibus para tirar 2ª via eu utilizo o computador”. (Pedrosa, 51 anos de idade). Nesse cenário Lemos (2004a) pontua que as tecnologias fazem partem da sociedade e vem transformando as estruturas e dinâmicas do cotidiano.

É fundamental que a escola traga as tecnologias para o seu interior, além de inserir no cotidiano de uma forma natural, disseminando valores e suscitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Os alunos da educação de jovens e adultos têm total consciência das exigências impostas pela estrutura e dinâmica da modernidade. “É necessário se atualizar, ficar esperto, eu não deixo meu celular na mão de qualquer pessoa, ele é muito caro”. (Benedita, 62 anos de idade). “Eu sei manusear minha conta corrente nos caixas, e tenho de saber por que o mundo é muito de desonesto”, (Valdete, 51 anos de idade). Nessa perspectiva, não é só aprender a manusear, mas edificar e aceitar saberes e ampliar um potencial crítico e criativo.

Belloni (2010) afirma que a escola pública tem uma incumbência incontornável em todos os países como o nosso, em que as desigualdades sociais são imensas, formar o cidadão, de diversas classes sociais também para a leitura e apropriação crítica de todas as mídias, trabalhando dessa maneira efetivamente, como aparato de democratização do acesso ao saber, e não apenas como fator de reprovação das composições sociais desiguais.

Dessa maneira, poderá efetivamente ser oportunizada a integração dos estudantes da educação de jovens e adultos com as tecnologias digitais, estando à educação para a vida também atrelada no aumento da autonomia e do ensino e do senso crítico desses estudantes, para que eles possam circular por todos os espaços sem nenhuma dificuldade, tendo em vista que a extensão que as TIC ocupam nesses recintos demanda por saberes e competências que são firmemente reordenados, reconfigurados e, a escola nessa perspectiva, precisa tomar e dar conta de sua responsabilidade diante dessas novas demandas.

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O cotidiano das escolas e, consequentemente suas salas de aula, tendem a não serem mais as mesmas em decorrência da inserção das TIC no cenário contemporâneo. Mesmo que elas ainda não estejam efetivamente presentes no cotidiano das escolas, seguramente estão em outros espaços e instituições que os alunos da EJA frequentam ou transitam de alguma forma.

Demandas inerentes a educação como um direito social, ao alargamento do conceito de cidadania, as possibilidades imersas no ciberespaço para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, assim como a importância da leitura e da escrita na constituição desse cidadão, foram identificadas e/ou reafirmadas, como caminhos possíveis para repensar a EJA nesse contexto contemporâneo.

Assim, nessa perspectiva verificamos que as experiências vivenciadas com as tecnologias digitais no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, como uma possibilidade de aprendizagem, de interação, de construção, de desenvolvimento dessas pessoas que historicamente tiveram seu direito à educação negada, vêm acontecendo de forma significativa para os alunos.

Contudo, esses alunos demandam conhecer e se apropriarem delas para que possa transitar pelos espaços de forma autônoma, como também estabelecer e manter relações sociais e de aprendizagem por intermédio dessas tecnologias. É significativo tendo em vista que para muitos, é a primeira vez que têm a oportunidade de sentar frente a um computador e receber as primeiras orientações sistemáticas para que possam utilizar essas tecnologias e aos poucos se apropriarem dos seus recursos.

Embora significativos a apropriação dessas tecnologias ainda aconteçam de forma limitada do ponto de vista das possibilidades imersas nos computadores. Eles afirmam que precisam aprender a ler primeiro para avançar mais no computador.

Eles percebem o quanto as tecnologias podem contribuir não só para situações cotidianas como comunicação e informação, como podem alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes, desenvolvimento profissional e pessoal, utilização de serviços, assim como no relacionamento com as outras pessoas, à medida que permitem novas formas de se comunicar, se relacionar, produzir e conhecer.

Faltam dados para que possamos confirmar ou não se as implicações diretas ao utilizar as tecnologias digitais ocorrem de formas diferentes nas vidas dos homens e mulheres. Os usos que eles fazem ou desejam fazer está diretamente relacionado com o contexto de vida de cada um. Estar conectado se tornou essencial para todos.

A partir do momento que os alunos da EJA começam a se relacionar diretamente com essas tecnologias no cotidiano escolar, eles também começam a perder o medo de interagir e fazer uso dessas máquinas, potencializando assim a sua vontade e curiosidade em conhecer e se apropriar de todas as possibilidades e oportunidades imersas nesses recursos, como também seu processo de alfabetização.

Ressignificam seus saberes, a partir do momento que compreendem que o que sabem e o que precisam saber é muito mais do que apenas aprender a ler e escrever.

O uso das TIC no cotidiano escolar tem implicação direta na vida desses alunos e se manifestam das mais variadas formas. Desde o desejo de aprender o funcionamento e as formas de utilização para poder usar cotidianamente seja para se comunicar, se informar, efetuar compras, realizar operações bancárias, até a vontade de comprar um computador e colocá-lo em casa conectado a internet para que possam usufruir dos seus benefícios dentro de suas próprias casas.

Esses usos no cotidiano escolar com a orientação da professora, e dos colegas, contribuem significativamente também para elevar a auto-estima deles, para adquirirem confiança de que também são capazes de se apropriarem dessas tecnologias e passar a usá-las de forma autônoma.

Já não cabe nesse cenário do século XXI uma prática pedagógica linearmente organizada, rígida e engessada, distante das dinâmicas e estruturas que caracterizam a sociedade contemporânea. É preciso dialogar com as possibilidades imersas nas TIC, utilizá-las para a promoção do desenvolvimento integral do cidadão.

Os alunos da EJA são adultos que enfrentam diversidades culturais, sociais e econômicas constantemente em seu cotidiano e sente o quanto uma escolaridade de qualidade lhes faz falta. Por essas e outros situações adversas enfrentadas por eles, não cabe mais uma postura pedagógica na qual haja uma lacuna entre as práticas escolares e as dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade.

**REFERÊNCIAS**

ALTAVILA, Jaime de. **Origem dos direitos dos povos.** 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

ALVES, Evandro. **Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 24ª, 2001, Caxambu/MG. Caxambu, 2001. p. 96-111.

AMARAL, W. R. **Apolítica de educação de jovens e adultos desenvolvidos pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos.** Marília, 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista.

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil - O negro na telenovela brasileira.** São Paulo: Senac, 2000.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L. J. G.: GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 1 edição 2005a, p. 19-50.

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. p. 221-230. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b, 362p.

ARROYO, Miguel. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** *In****:*** *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos,* v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007

 ASSIS, Alessandra; PRETTO, Nelson De Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador**, BA: EDUFBA, 2008.

ALVARES, S. C. **Projeto 914BRA1123 – UNESCO.** Referências para a Educação de Jovens e Adultos Indígenas, do Campo e de Nível Médio. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diverrsidad, 2006. CD-ROOM

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança.** Editora Papirus, 2010.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. 8ªed.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Educação e Inclusão Digital**. Nov./2004. Disponível: https://wiki.dcc.ufba.br/GEC/MariaHelenaBonilla Acesso: 24/05/2014.

# BRASIL ESCOLA. Breve História da televisão. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/historiag/breve-historia-televisao.htm>. Acesso em 13nov14.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BURKE, Peter. . **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania: tipos e percursos**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 18, 1996. Disponível: http://dc118.4shared.com/download/52948220/a80cf433/Murilo\_de\_Carvalho\_Cidadania\_n.pdf?forceOpen=true Acesso: 24/05/2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede***.* São Paulo: Brasiliense, 1999.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica.** São Paulo: Editora Senac, 2008.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no **Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CITELLI, Adilson. O. **Meios de comunicações e práticas escolares**. Comunicação & Educação, n. 17, p.31-36, jan/abr. 2000.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita.** Disponível em: < http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm > Acesso: 30.03.2014.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. 4.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação***.* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, Lidia Miranda; QUARTIERO, Elisa Maria. **Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade.** In.: Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 47-68, jan./jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742002000200010&script=sci\_arttext > Acesso: 23.11.2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania***.* São Paulo: Moderna, 1998.

DEMARCHI, Clovis. **Autonomia do direito educacional**. Disponível em: < http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/29277/28833 >. Acesso em: 15/01/2015.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso 21.09.2015.

DI PIERRO, Maria Clara. **Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil** p. 17-30. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, 362p.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Rev. Bras. Educ. vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100013&script=sci\_arttext> Acesso: 08.12.2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3 edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A experiência do MOVA.** SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo & PAPERT, Seymour. **Diálogos impertinentes: O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, Cortes, 1994.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia***.* Porto Alegre: Artemed, 2007.

GONÇALVES, Luis Alberto. Juventude, lazer e vulnerabilidade. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

GUERREIRO, Evandro Prestes. **Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede.** São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2006.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. A **prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos**. São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, nº 14. São Paulo: Anped, 2000. p. 108-130.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local.** GT: Educação de jovens e adultos, n. 18, 30ª Reunião da ANPED, Caxambu: 2007.

HADDAD**,** Sergio. **Relatório Nacional para direito humano à Educação**. DeSCH Brasil, 1997.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Tradução: Alexandre Sobreira Martins. Belo Horizonte: Editora Paideia, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\_visualiza.php?id\_noticia=892&id\_pagina=1 Acesso 04.09.15.

Instituto Paulo Montenegro/INAF. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/portal/imagesinafresultados2002.pdf Acesso: 20/07/2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

LEMOS, André. **Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura.** Galáxia, n. 8, outubro 2004a, p. 129-148. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2 edição, 2004b. LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 25. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São

Paulo, (17) nov.1998

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª edição, Salvador. BA: EDUFBA, 2004 297 p.

MACHADO, Maria Margarida. **A Prática e a Formação de Professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. 23ª Reunião da ANPED, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF Acesso: 10.01.2015.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: < http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\_orais/A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular- a contribuição do pensamento de paulo freire.pdf > Acesso: 10.01.2015.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008. 591 p.

MORAES, Patrícia Barros. Propostas e desafios nas cidades digitais. In: LEMOS, André (org). **Cibercidade: A cidade na cibercultura**. Rio de Janeiro: E-Papers Editoriais, 2004.

OLIVEIRA, Marta K. Educação como Exercício de Diversidade. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED 2012.

OLSON, David R. **O mundo do papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida.** 2003. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Proposta%20pedag%C3%B3gica.pdf> Acesso: 16.11.2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo:Edições Loyola, 1985. 3ª edição.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. PINHEIRO, Walter Pinheiro Barbosa Júnior. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. 1. Ed.-Natal/RN: KMP, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** São Paulo, SP: Papirus, 1996.

PRETTO, Nelson De Luca **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. Disponível em: http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm. Acesso. 18.11.2015.

PRETTO, Nelson De Luca. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CANDAU, Vera (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

QUEIROZ, Sônia. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24 Disponível em: [http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler\_e\_escrever\_na\_cultura\_digital.pdf. Acesso em 02/07/2015](http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf.%20Acesso%20em%2002/07/2015).

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura: hiperatividade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002. RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RAMAL, Andrea Cecilia. (Coord.) **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla;

Revista Veja. **O cerco da periferia**. Edição 1684-24 de janeiro de 2001, p.2.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB; Discurso e Prática, 1961 – 1967.** São Luís, UFMA/Secretaria de Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985.

RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos**. Anped, 2005, GT: Formação de Professores/ n.08. Disponível em: < http://www.google.com.br/#hl=pt BR&source=hp&q=eja+pratica+pedagogica&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&oq=eja+pratica+pedagogica&fp=477cbda37b3d1906> Acesso: 08.12.2015.

SANTOS, Ivonete Maciel Sacramento. **Trajetória da educação de adultos no Brasil.** Publicado em 07 de fev. de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/a-educao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/pagina1.html> Acesso: 20.01.2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. Alfabetizado em Foco, PGM 1 **– Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História.** Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/ boletins2003a/baf/tetxt1.htm. Acesso: 01.02.2015.

SOARES, Leôncio José Gomes, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001a.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil*:* Reflexões a partir do INAF 2001***.* 2ª edição. São Paulo: Global, 2003b.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica, vol. 9, n. 52, jul.ago. 2003c, p. 14-21 Disponível em http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares. Acesso: 10.08.15.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em 16.09.2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TAKAHASHI, Tadao (org.) **Sociedade da informação no Brasil: livro verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas ao governo.** Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil***.* Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas Constituições brasileiras.** Publicado em abril de 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460 Acesso: 05.01.2015.

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: 2008.

UNESCO**, Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso: 01.02.2015.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação de Belém,** Brasília, 2010.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O direito à Educação de Jovens e Adultos Mineiros: entre proclamações e realizações.** Juiz de Fora: dissertação demestrado. 2004.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e ensino**. Disponível em:<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 08nov14.

WALLA, Victor Vicent. **Religião e cultura popular.** Rio de Janeiro: D&P, 2001.

WARSCHAUER, Marc. **Tecnologia e inclusão digital: A exclusão digital em debate.** São Paulo: Senac, 2006.

**APÊNDICE 1 - ROTEIRO UTILIZADO PARA O GRUPO FOCAL**

1. Seu desempenho nas atividades na escola melhorou com o uso das tecnologias digitais?
2. Você gosta de utiliza as tecnologias digitais na escola?
3. As tecnologias digitais muda algo em sua vida?

**APÊNDICE 2 - ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAS**

|  |
| --- |
| 1. **Nome:**
2. **Sexo:**
3. **Idade:**
4. **Local de nascimento:**
5. **Mora em capital, desde quando:**
6. **Estado civil:**
7. **Quantos filhos:**
8. **Quantos netos:**
9. **Residência:**
10. **Já estudou antes/ Por que votou a escola:**
11. **Qual sua profissão/ocupação:**
12. **Já tinha usado tecnologia digital:**
13. **Gosta de utiliza tecnologia digital na escola:**
 |