

PROFESSORES (AS) DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ATUANDO NO SISTEMA ON-LINE: PERCEPÇÕES DE SITUAÇÃO- LIMITE E INÉDITO-VIÁVEL

Helga Valéria de Lima Souza
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Carlos Lopes
Universidade de Brasília

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar relatório parcial de pesquisa em andamento, discutindo alguns resultados preliminares sobre as percepções dos (as) professores (as) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos que atuam no sistema *on-line*: situação-limite e inédito-viável (FREIRE, 2001). A partir desses dados e análises, apresentam-se a proposição e o processo de aplicação de uma pesquisa qualitativa, em nível de doutorado e ainda em fase de conclusão, que teve como sujeitos da pesquisa os (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19, destacando-se os resultados que atenderam aos objetivos de investigar as percepções e atuações dos sujeitos relativas aos conceitos de situação-limite e inédito-viável. Como principais teóricos, foram adotados: Paulo Freire (2001, 2018), com suas análises sobre o (a) professor (a) como ser político, e suas conceituações de situação-limite e inédito-viável; Triviños (1987), para a elaboração e aplicação de questionários, entrevistas e triangulação de dados; e Bardin (2011), para análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa indicaram um alto padrão na percepção de situações-limites e a realização de ações próximas ao conceito de inédito-viável e ações correspondentes ao conceito de inédito-viável por parte dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Professores (as) da EJA. Situação-limite. Inédito-viável.

INTRODUÇÃO

Há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à educação de jovens e adultos: a educação é um direito que não prescreve aos 14 anos. Não priorizar a educação de jovens e adultos é penalizar duplamente os analfabetos: ontem, na chamada “idade certa” lhes foi negado esse direito e hoje lhes é negado novamente. (GADOTTI; FEITOSA, 2018, p. 138).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação direcionada aos sujeitos jovens (a partir de 15 anos completos), adultos e idosos que, ao longo de suas trajetórias, por diversos fatores individuais e sociais, sofreram interferências em seus percursos dentro do sistema formal de educação, culminando em um descompasso em relação à proposta de idade-série correspondente. A oferta dessa modalidade se dá no ensino presencial e via sistema *on-line*, atendendo a toda a educação básica e objetivando a qualificação e diplomação de uma grande parcela da população brasileira para o atendimento ao mercado de trabalho.

Os sujeitos da EJA, de acordo com suas historicidades, possuem especificidades que são determinantes em seu processo de aprendizagem e que, por esse motivo, necessitam ser compreendidas e adotadas como bases norteadoras das propostas educativas a eles destinadas.

No entanto, estudos direcionados ao histórico da modalidade apresentam como resultados a existência de uma complexa rede de documentos legais que norteiam a EJA e seus sujeitos, sendo, contudo, em sua maioria, avaliados por pesquisadores e estudiosos da área como documentos que não contemplam e não atendem às diversidades e às especificidades existentes na modalidade.

Em consenso com tais afirmações, destacam-se os estudos de Catelli Júnior¹ (2019) referentes ao histórico documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Catelli Júnior (2019), desde a versão inicial – 2015 –, é clara a falta de indicativos ou determinantes relacionados às especificidades da EJA de modo significativo, estando a modalidade presente apenas em “determinados eixos e conteúdos” ofertados de modo generalizado a crianças, jovens e adultos, assim tais proposições são avaliadas pelo autor como “inadequadas ao público da EJA” (CATELLI JÚNIOR, 2019, p. 313).

Complementando o pensamento apresentado por Catelli Júnior (2019), Moraes², Cunha³ e Voigt⁴ (2019), em *Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC?*, ressaltam “a ausência de dados para a formulação específica relativa à diversidade exigida pela EJA”, e chamam a atenção para o fato de que a “modalidade é mencionada apenas nas leis gerais como a LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais” (MORAES; CUNHA; VOIGT, 2019, p. 12).

Em comunhão com os autores supracitados, sobressaem os estudos e debates apresentados pela professora Abdizia Barros⁵ (2020, informação verbal), que, durante sua participação em uma *Live*⁶ do grupo MultiEJA⁷, levantou questionamentos relativos à necessidade de que haja “mobilizações e discussões das políticas educacionais, a partir do campo do currículo”. Tais questionamentos se deram já que, segundo a autora, a BNCC é um

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), atuando principalmente nos temas: EJA, políticas públicas de educação, avaliação educacional e ensino de História.

² Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville (Univille), professora na rede municipal de Joinville.

³ Mestranda em Educação na Univille, professora na rede municipal de Joinville.

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora titular da Univille, desenvolve pesquisas com temas: currículo, políticas e práticas curriculares, autonomia e flexibilidade curricular e prática educativas na educação básica.

⁵ Doutora em Educação pela PUC-SP, professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atuando nos temas: didática, currículo, educação de jovens e adultos, educação e formação continuada.

⁶ *Live* apresentada no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro: os múltiplos sentidos da EJA em tempos de in(re)sistência. Tema: O currículo na EJA: a BNCC em questão, em 12/08/2020.

⁷ Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

instrumento que “tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola”, além de ser um documento que traz, em seus textos, claras influências dos órgãos internacionais. Barros (2020, informação verbal) esclarece, ainda, que tal finalidade encontra-se ligada à defesa de “uma política educacional liberal” como clara “intenção política [...] de formar pessoas para atender o mercado de trabalho”.

Porém, em contrapartida às precárias citações referentes às especificidades da modalidade EJA presentes nos documentos normativos que regem o sistema educacional brasileiro, questões essas que geram lacunas e falhas no que tange à qualidade da educação ofertada aos educandos da EJA, podemos observar a valorização dada e os avanços ocorridos para a implementação de propostas educativas a serem desenvolvidas via plataforma *on-line* para todo o sistema educacional público brasileiro, com grande destaque a propostas direcionadas a essa modalidade.

Como ação inicial e relevante no que tange aos avanços para a implementação da oferta via sistema *on-line* para a modalidade EJA, destaca-se a reforma sancionada em dezembro de 2017, a qual teve suas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 1, de 02/02/2016, que definiu:

Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, p. 1).

A culminância de tais direcionamentos – históricos e apresentados na resolução acima citada – revela-se em dois documentos, sendo eles: um primeiro documento normativo e popularmente chamado de Novo Ensino Médio/2020; e um segundo documento que traz dados e análises de levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2021.

Desse modo, no que tange ao Novo Ensino Médio/2020, os avanços de propostas educacionais via sistema *on-line* – sendo todas as suas possibilidades englobadas na nomenclatura de Educação a Distância (EAD) – se concretizaram pela possibilidade de oferta da EAD no Ensino Médio (EM) na EJA de até 20% para turmas do diurno, 30% para turmas do vespertino e até 80% para turmas do noturno.

Os levantamentos estáticos e as análises de dados realizados pelo Inep, em um primeiro momento, apresentam a consonância entre os investimentos governamentais realizados

referentes à estruturação de recursos tecnológicos – máquinas e sinal de internet – no sistema público educacional e os resultados das análises, ao longo de seu texto, ao apontar, por exemplo, que a “disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio é maior do que nas do ensino fundamental⁸” (BRASIL, 2021, p. 59), assim como pela justificativa positivista de que

a necessidade da implementação das iniciativas baseadas em tecnologia para minimizar os impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem, as aulas a distância, a conexão por internet, o uso de computadores e a oferta de equipamentos tecnológico em geral passaram a ser ainda mais urgentes⁹.

Porém, entre os dados e as análises indicadas no Censo da Educação Básica 2020 e publicadas em março¹⁰ do corrente ano (BRASIL, 2021), os resultados relativos às ofertas das tecnologias em nível nacional apontaram, também, uma grande desigualdade entre as regiões do Brasil. A constatação da existência de desigualdade na oferta das tecnologias é uma variável importante quando avaliados o modelo de desenvolvimento da docência, o desenvolvimento da aprendizagem do educando e o número de matriculados¹¹, entre outros aspectos.

Desse modo, ao focarmos nos fatos que constituem o contexto político no qual a EJA se encontra inserida ao longo de décadas, permanecendo precariamente norteadas na legislação brasileira, assim como, em oposição, são indiscutíveis os avanços da oferta da EAD no sistema educacional brasileiro, embora, ainda, de modo desigual no território nacional – questões turbinadas pelo surgimento e prolongamento de um contexto pandêmico causado pela covid-19 e suas variáveis surgidas ao longo de 2020 e 2021 –, sobrevêm questionamentos tocantes às reais condições e possibilidades de ações desenvolvidas no cotidiano das escolas pelos professores (as) atuantes na modalidade EJA, ofertada no sistema *on-line*.

⁸ Os levantamentos e as análises “mostram a situação das escolas da educação básica brasileira no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos de tecnologia da informação e comunicação. A pesquisa tem relevância particular por revelar a infraestrutura disponível a alunos, professores e gestores, em contexto anterior à pandemia de COVID-19.” (BRASIL, 2020, *on-line*).

⁹ Análises do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), divulgados pelo Inep em 29 de janeiro de 2021.

¹⁰ “Os dados do Censo Escolar divulgados até então fazem parte da primeira etapa da pesquisa estatística. Vale ressaltar que, em 2020, a autarquia alterou a data de referência do censo, de maio para março, em virtude da pandemia de COVID-19 e da interrupção das atividades presenciais na maior parte das escolas. Desse modo, os resultados retratam a situação das escolas em um contexto que precede a crise sanitária, não refletindo, ainda, o impacto na educação.” (BRASIL, 2020, *on-line*).

¹¹ “O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 8,3% chegando a 3 milhões em 2020. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente” (BRASIL, 2021, p. 28).

PAULO FREIRE: O PROFESSOR COMO SER POLÍTICO, SITUAÇÃO-LIMITE E INÉDITO-VIÁVEL

Freire (2001, p. 78) nos ensina que “a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora”, entendendo como tarefa libertadora a tarefa de “originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história”, tratando-se de um processo de educação democrática, no qual

o educador democrático precisa evitar cair nas armadilhas liberais de encarar os alunos através da orientação de uma lente deficitária pela qual os sonhos e as aspirações do educador e seu conhecimento são simples e paternalisticamente transferidos para os estudantes como um processo através do qual o educador se clona. (FREIRE, 2001, p. 78).

Nessa lógica, talvez seja possível definir como ingenuamente contraditórios professores (as) que se dizem conscientes de sua realidade, da realidade dos seus alunos e da realidade de suas escolas, mas que negam aos seus educandos a possibilidade do caráter político-libertário da educação ao não se assumirem seres políticos, já que, conforme Freire (2001) nos esclarece,

A politicidade da educação demanda veemente do professor e da professora que se assumam com um ser político, que se descubram o mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substancialmente políticos. (FREIRE, 2001, p. 95).

Desse modo, podemos dizer que, em certa medida, a emancipação dos educandos está atrelada à emancipação dos professores (as). Assim como, também podemos dizer que a emancipação dos professores (as) necessita de leitura de seu mundo, conscientização e diálogo com seus pares, já que, como “a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção em que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual.” (FREIRE, 2001, p. 170).

No capítulo *Mudar é difícil, mas é preciso*, de Pedagogia dos Sonhos Possíveis, Freire (2001), em diálogo com um grupo de professores (as), analisa sua presença no mundo como ser condicionado e discorre sobre a necessidade de se conhecer a realidade política e social presente no cotidiano escolar, destacando que

[...] é preciso descobrir, afinal de contas, os condicionamentos históricos, [...] sociais, políticos etc., em que as possibilidades se dão ou não se dão. E só diagnosticar essas possibilidades é uma enorme tarefa do educador e da educadora, ao lado de outros profissionais [...]. (FREIRE, 2001, p. 171).

Para Freire (2001), é somente a partir desse processo – descobrimento dos condicionamentos históricos – que os (as) professores (a), junto com seus alunos, em diálogo e leitura do mundo, dão início a um processo democrático educativo. Para tanto, como método de ensino, é preciso que, através do diálogo, eles mapeiem seus próprios temas-problemas e, ao se conscientizarem das dificuldades reais, ou barreiras subjetivas existentes em seu espaço de trabalho, ou em seus espaços sociais, possam reconhecer as situações-limites que impossibilitam o bom desenvolvimento de sua docência, do processo de aprendizagem dos educandos ou de avanços políticos sociais que atinjam sua comunidade.

Assim, é pelo descobrimento dos condicionamentos históricos e a partir do mapeamento dos temas-problemas e da conscientização das situações-limites que surge a possibilidade de escolha de posicionamento por parte dos sujeitos em relação a essas situações, podendo os sujeitos as perceberem “como um obstáculo que não podem transpor, [...] algo que não querem transpor ou [...] algo que existe e que precisa ser rompido” (FREITAS, 2001, p. 29). Tal posicionamento possibilita delimitar em quais posições os sujeitos envolvidos estão agrupados, já que:

As “situações-limites” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente sevem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêm os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-limites” quando passam a ser um “percebido-destacado”, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito-viável”. Os segundos são aqueles que se sentem no dever de romperem essa barreira das “situações-limites [...]”. (FREIRE, 2018, p. 106).

Porém, seja qual for o posicionamento dos sujeitos envolvidos, ele não possui caráter condenatório ou definitivo, uma vez que, segundo Freire (2001, p. 65), os seres humanos são “seres inclusos, que precisam saber da sua inconclusão”. Para Freire (2001):

[...] A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver-nos em um processo permanente de pesquisa. [...] A incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura [...]. (FREIRE, 2001, p. 65).

Desse modo, conscientes de sua inconclusão e em constante processo de pesquisa, é possível que os sujeitos envolvidos na situação-limite elaborem, ainda em nível de ideia, caminhos e soluções que, em um primeiro momento, possam lhes parecer irrealis ou inviáveis.

Tal elaboração pode ser entendida como o início da superação da situação-limite previamente reconhecida visto que, “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a superar a ‘situação limite’” (FREIRE, 2018, p. 215). A superação da situação-limite se dá na concretização do inédito-viável.

O inédito-viável é, portanto, um “sonho possível”. Freitas (2001, p. 28), em diálogo com Freire (2001), reitera a “obviedade de que o inédito-viável não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente”, sendo, portanto, compreendido como algo:

[...] que emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. (FREITAS, 2001, p. 28).

A PESQUISA

A partir dos entendimentos acima apresentados, houve a proposição e o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, em nível de doutorado e ainda em fase de conclusão, na qual foram adotados como principais teóricos Paulo Freire (2001, 2018), com suas análises sobre o professor (a) como ser inconcluso, suas conceituações de situação-limite e inédito-viável; Triviños (1987), para a elaboração e aplicação de questionários, entrevistas e triangulação de dados; e Bardin (2011), para análise de conteúdo. Como sujeitos da pesquisa, foram delimitados os (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19. Entre os objetivos, está a busca por ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável.

A pesquisa se desenvolveu em dois cenários significativamente distintos, sendo o primeiro aqui nomeado como contexto presencial¹² e o segundo nomeado como contexto pandêmico¹³.

Para a coleta de dados, houve a aplicação de um questionário em uma escola pré-selecionada durante o contexto presencial e o disparo, via sistema *on-line*, de uma versão do mesmo questionário por meio do *Google Forms* durante o contexto pandêmico, com 23

¹² O contexto presencial abrange o período em que predominava a oferta de aulas presenciais em todo o sistema educacional brasileiro, correspondendo também ao período no qual o pré-projeto de pesquisa foi delimitado e qualificado a partir de tal realidade, apresentando, por tanto, uma proposta a ser desenvolvida *in loco*.

¹³ O contexto pandêmico é aqui definido como o período no qual o sistema educacional sofreu grandes modificações, passando a funcionar predominantemente no sistema *on-line*.

devolutivas, ocorrendo, então, a formação de três grupos organizados por regiões nacionais. Posteriormente à análise dos dados coletados via questionário, houve o desenvolvimento de entrevistas com 6 professores (as) integrantes dos grupos.

Pelos cruzamentos dos dados coletados via questionário com os dados obtidos via entrevistas, verificou-se um ótimo nível de conscientização sobre os condicionamentos históricos, sociais e políticos dos professores (as) sujeitos da pesquisa, no que tange a sua própria historicidade, e uma avaliação entre bom e muito bom referente à realidade histórica, social e política dos educandos.

Durante as entrevistas, em relação ao mapeamento dos temas-problemas percebidos pelos professores (as), houve a ocorrência de diversos relatos nos quais foram apresentados temas-problemas relacionados à atuação das equipes docentes e às políticas públicas que regem o trabalho do professor, como, por exemplo: “aquela professora que não faz muito, se achando cansada”, “a gente recebe às vezes muitas pressões [...] principalmente esses colegas temporários porque eles são manipulados”, “eu vou me adaptando, eu vou me moldando a cada realidade”, “a gente ganha metade do salário de um professor num país de primeiro mundo”, “a diretora tava admirando porque percebeu que muito alunos dela não tinham internet” ou o “professor é praticamente uma ilha dentro da sua disciplina”.

Os professores se manifestaram acerca de questões exclusivamente relacionadas à oferta e à adoção da EAD, abarcando aspectos relativos à oferta de sinal, à posse de máquinas, ao conhecimento para navegação e ao domínio de programas, como, por exemplo, nas falas: “fazer o que é esperado que se faça [...] a minha logística não dá”, “a gente bem sabe qual é a realidade”, “Eu sou contra 100% na EAD”.

E ainda, quanto à posse de máquinas e ao nível de navegação e de aprendizagem por parte dos educandos, os (as) professores (as) apresentaram, em seus relatos, visões e entendimentos como, por exemplo: “uma comunidade carente, de periferia”, “Como é que eu vou saber se eu consegui alcançar o objetivo, sabe... ou não consegui?”, “histórico de desistência e reprovações”, “é uma certeza que eu vou saindo assim dessa experiência do ensino remoto é que nada se compara à sala de aula”.

Por fim, houve, também, alguns temas-problemas identificados e definidos como necessários de serem rompidos, correspondendo, assim, à conscientização acerca da realidade e da presença de uma situação-limite. Tais questões culminaram em ações coletivas envolvendo professores, equipe administrativa e direção, promovendo a concretização do inédito-viável, tais como: “envio de atividades impressas”, “foi criada uma estratégia, que os alunos enviam e-

mail solicitando uma avaliação” e “um trabalho de digitalização de todos esses livros e eles estão disponíveis no *blog* da escola”.

Diante dos relatos acima apresentados, as análises indicam que houve diversas ações relatadas e correspondentes à percepção da existência dos temas-problemas. As manifestações indicaram que, entre os sujeitos da pesquisa, ocorrem posicionamentos variados que atendem as três possibilidades de posturas correspondentes à impossibilidade de transpor, não querer transpor ou de que algo precisa ser rompido, verificando-se, assim, em relação à terceira opção, ações em grupo correspondentes à realização do inédito-viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a EJA seja uma modalidade de educação na qual os sujeitos – jovens, adultos e idosos – possuem especificidades relevantes para o processo educativo, os estudos apresentados deixam clara a falta histórica de normativos legais que atendam essas especificidades.

As mais novas mudanças educacionais estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018), entre outros documentos, mantêm o mesmo descompasso no que tange aos direitos dos sujeitos da EJA, como, por exemplo, os avanços da oferta da EAD para a modalidade EJA com proposição de até 80% para turmas do EM no período noturno.

O descompasso presente em tal proposição é notoriamente revelado no Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021), já que, embora o documento traga indicativos positivos, ele também apresenta a desigualdade existente na oferta de sinal e investimentos em estrutura física ao longo do território nacional para as escolas públicas de educação básica, assim como os indicativos de grandes baixas nas matrículas – com destaque ao contexto pandêmico causado pela covid-19. Esse descompasso também foi revelado pelos resultados da pesquisa acima apresentados relacionados a situações-limites e inédito-viável relatadas pelos sujeitos.

Por fim, ressalta-se em relação aos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19, um alto nível de conscientização das dificuldades que envolvem o fazer docente – sejam questões políticas ou sejam questões existentes no cotidiano escolar –, assim como um alto nível de empenho na busca e na prática de soluções que rompem e superem tais obstáculos. Tal empenho, conscientização e desenvolvimento de ações práticas reafirmam a natureza do (a) professor (a) como ser político, seu lugar no centro do processo de ensino-aprendizagem e sua condição como o principal agente transformador.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. M. A. **O currículo na EJA: a BNCC em questão**. *Live* apresentada no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro: os múltiplos sentidos da EJA em tempos de in(re)sistência, em 12 ago. 2020. Screenshot_20200811-144923_YouTube.jpg

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6, 3 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas**. Censo Escolar, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021

CATELLI JÚNIOR, R. O não-lugar da EJA na BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 7 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: (o manuscrito) / Paulo Freire: Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). 1. ed. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora / BT Acadêmica, 2018.

FREITAS, A. L. S. de. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 27-32

GADOTTI, M.; FEITOSA, S. C. S. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.).

Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 137-147.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Helga Valéria de Lima Souza

Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB); Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. *E-mail:* helgaarte@gmail.com

Carlos Alberto Lopes de Sousa

Doutorado em Ciências Sociais – Sociologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil; Estatutário da Universidade de Brasília (UnB); Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. *E-mail:* clopesunb@gmail.com