

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

MARIANA APARECIDA DA SILVA

TIC e Competências em Informação: um estudo da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental no município de São Paulo.

São Paulo

2022

MARIANA APARECIDA DA SILVA

TIC e Competências em Informação: um estudo da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental no município de São Paulo.

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação do Prof. Dr. Ivan Claudio Pereira Siqueira.

Área de Concentração: Informação e Cultura

São Paulo

2022

CATALOGAÇÃO

DA SILVA, Mariana Aparecida. TIC e Competências em Informação: um estudo da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental no município de São Paulo. 2021. 141 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciência da Informação, sob a orientação do Prof. Dr. Ivan Claudio Pereira Siqueira.

Aprovado (a) em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Dedico meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a construção deste trabalho, especialmente a (o):

- Prof. Dr. Ivan Claudio Pereira Siqueira pelas orientações, agradeço pela confiança, pela oportunidade e acolhimento.

- Prof. Dra. Débora Cristina Jeffrey, Prof. Dra. Rosângela Aparecida Hilário e Prof.Dr. Francisco Carlos Paletta, por todas as orientações e sugestões durante o exame de qualificação e banca de defesa de mestrado.

- Amizades que conquistei durante minha trajetória acadêmica e pessoal, especialmente às Professoras Doutoras (ECA/USP) Eudosia Acuña Quinteiro (in memoriam) e Leda Yukiko Matayoshi que me permitiram usufruir de apoio, carinho e conhecimento.

RESUMO

DA SILVA, M. A. TIC e Competências em Informação: um estudo da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental em São Paulo. 2021. 141 páginas. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2021.

Esta pesquisa, utilizando-se de estudos documentais e bibliográficos, tem como objetivo identificar através de documentos, artigos, revistas científicas, livros, teses e dissertações quais são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e metodologias de competências em informação previstas para utilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Paulo. A pesquisa também se propõe a apontar diálogos a respeito do histórico da EJA, o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos na cidade de São Paulo no tocante a TIC e o desenvolvimento de competências, conforme prevê a Base Nacional Curricular (BNCC) e outras legislações pertinentes, considerando o uso das tecnologias para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do alunado enquanto cidadãos e cidadãs. A partir do material pesquisado apresentam-se os resultados que ponderam sobre a utilização de TIC na EJA e perspectivas para a educação técnica e profissional para a cidade de São Paulo.

Palavras-Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Competências Informacionais

ABSTRACT

DA SILVA, M. A. ICT and Information Literacy: a study of Youth and Adult education in elementary school in São Paulo. 2021. 141 pages. Master's Dissertation in Information Science – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This research using documentary and bibliographic studies to identify through documents, articles, scientific journals, books, theses and dissertations which are the Information and Communication Technologies (ICT) and methodologies of information literacy planned for use in Youth and Adult Education (EJA) in the city of São Paulo. The research also proposes a dialogue point about the development of the teaching and learning process of young people and adults in this city in connection with ICT and the development of skills, as provided for in the National Curriculum Base (BNCC) and other relevant legislation, considering the use of technologies for the development of autonomy and construction of students as citizens. Based on the researched material, the results that ponder on the use of ICT in EJA and perspectives for technical and professional education for the city of São Paulo.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Youth and Adult Education (EJA), Information Literacy

Sumário

Introdução.....	9
1. Cidade de São Paulo: território de desigualdades.....	14
1.1. Dificuldades da EJA	24
1.2. EJA: do contexto nacional ao municipal	31
2. Histórico da EJA no município de São Paulo	37
2.1. Perspectivas	58
2.2. Perfil do público	59
3. Currículo da Cidade de São Paulo para a EJA	69
3.1. Aprendizagem de tecnologias.....	77
3.2. Tecnologias para aprendizagem	82
3.3. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	87
4. Educação de Jovens e Adultos na América Latina.....	98
5. Competência Informacionais e TIC.....	103
5.1. <i>Information Literacy</i> no Brasil	106
5.2. Educação e o uso de tecnologias da Informação e Comunicação.....	110
5.3. Educação Tecnoprofissional: futuro?	113
6. Considerações Finais	124
7. Referências	130

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) figura no país como modalidade de ensino assegurada pela Constituição Federal de 1988. Desde então, houve marcos regulatórios importantes para seu avanço e para sua parada em alguns momentos, enquanto política educacional.

Nesse sentido, a pesquisa que ora apresentamos buscou analisar como se deu o desenvolvimento da EJA no município de São Paulo através do estudo das propostas de currículos educacionais de gestões da prefeitura de São Paulo no período de 1989 a 2020 no que diz respeito à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas de inclusão que contribuem para o desenvolvimento de Competências em Informação no processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos e cidadãs que compõem o público dessa modalidade de ensino.

Nesse momento, a educação brasileira vislumbra desafios que foram avivados pela pandemia de Covid-19. Dentre eles nos deparamos com a má gestão dos recursos públicos para o pleno desenvolvimento da EJA, bem como a ausência de projetos e programas federais que forneçam subsídios para minimizar os impactos do aumento das taxas de evasão escolar no ensino médio, conforme aponta a Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus 2021, e que apoiem pesquisas sobre o desenvolvimento e a utilização de tecnologias para aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Esse cenário perpassa a atuação dos profissionais de diversas áreas, sendo o Serviço Social uma delas. Sendo oriunda dessa área, o início das minhas indagações surgiu na graduação, com as atividades de estágio em Serviço Social no Fórum das Varas Especiais da Infância e Juventude de São Paulo, que culminou em um projeto de iniciação científica, e o projeto final que estava inclinado à educação, mas estudando a Justiça Restaurativa e a redução dos índices de violência nas escolas.

No Fórum, os atendimentos eram realizados às famílias e adolescentes que cometeram atos infracionais, e meu atual campo de atuação profissional em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) me possibilitou observar ainda mais a fragilidade do público que procura os serviços públicos e o acesso às políticas públicas. Durante a pandemia, assim como os serviços de saúde, os serviços de assistência social foram considerados essenciais, portanto, quase ininterruptos. Nesse momento pude observar sensivelmente as dificuldades de agendamentos remotos para o atendimento ao público, bem como a dificuldade de acesso da população às tecnologias e ao uso da internet para realizar

buscas de telefone dos serviços públicos, que quase sempre geravam frustrações por não conseguirem acessar a informação de forma assertiva.

Essas indagações foram crescendo após minha formação em Serviço Social e, acentuadas em um segundo momento, quando cursei Gestão da Tecnologia da Informação. Durante esse período, observei que existe outra lacuna com relação à educação – a desigualdade no acesso à tecnologia e as dificuldades enfrentadas pelo iletramento digital. A partir dessas observações, elaborei trabalho de conclusão de curso que tinha como foco a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, explorando a utilização da realidade virtual.

Desde 2012 fazendo parte de um trabalho voluntário no terceiro setor, que atende famílias (adultos, crianças e adolescentes) na região de Cidade Ademar, Zona Sul da cidade de São Paulo, uma das atividades previstas no atendimento a essas pessoas, é o reforço na alfabetização, sendo este trabalho um dos inúmeros núcleos da educação informal espalhados pelo país. Com esse público, observam-se as mesmas dificuldades no processamento das informações para que acessem serviços e programas, sendo que é o público que também acessa os órgãos de assistência social, saúde e educação da região na comunidade em que vivem. Os encontros ocorrem uma vez por semana, aos sábados, e nesse momento pandêmico ocorrem de forma remota ou híbrida (presencial e *on-line*), dependendo da fase de restrições para o município de São Paulo. Conviver com esse público é um dos aspectos que também motivou a realização dessa pesquisa.

Ingressando no curso na PPGCI/ECA/USP, solidifiquei o projeto de pesquisa na área de Ciência da Informação quando cursei a disciplina de Humanidades Digitais em 2018. A disciplina expôs referências e novos panoramas para o uso de TIC na educação. Ao ingressar no programa de pós-graduação também me deparei com um contexto de interdisciplinaridade da Ciência da Informação, mas um dos pontos que motivaram a realização dessa pesquisa.

A pesquisa considera que o ensino promovido pela educação básica deveria se estender ao longo da vida das pessoas, fazendo parte de seus cotidianos, pois o processo de ensino e aprendizagem não para quando estamos fora do contexto escolar, as habilidades e competências informacionais estão em constante desenvolvimento.

O foco do trabalho será o processo educacional de jovens e adultos na cidade de São Paulo, por ser a faixa etária com a qual tive mais contato até o momento, e por ser a

cidade em que nasci, na qual atuo como assistente social e que apresenta uma amostra potencial das desigualdades que acometem o país.

Inicialmente a pesquisa se propõe a realizar uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo a respeito do desenvolvimento da EJA na cidade de São Paulo considerando principalmente a contemporaneidade e os dados da virada do milênio.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que o fluxo escolar dos estudantes é interrompido em algum momento de suas vidas. As maiores taxas de evasão se concentram no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, conforme censo escolar de 2017. Os índices são baseados em escolas da rede estadual, federal, municipal e privada.

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino (INEP, 2017).

De acordo com o Censo da Educação Básica 2019, o número de matrículas na educação básica em escolas públicas e privadas do país diminuíram em comparação a 2018. No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2018, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total de matrículas (Censo da Educação Básica, 2019). Esse fato reforça a vulnerabilidade do sistema educacional vigente.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) oferece comparativo internacional, realizado trienalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em 2018 participaram 79 países, dos quais 37 são membros da OCDE e 42 são economias parceiras.

No relatório constam informações sobre o desempenho dos estudantes, considerando-se o processo educacional dentro e fora da escola. Ou seja, avalia conhecimentos e habilidades que podem ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas na vida.

O PISA avalia três domínios: Leitura, Matemática e Ciências, com o predomínio de um deles a cada período de avaliação. Em 2018, avaliou-se Leitura, assim os estudantes possuíam mais perguntas dessa modalidade para serem respondidas.

O Brasil apresentou déficit nas áreas de matemática, ciências e leitura. A comparação do Brasil é realizada considerando países da América Latina, Espanha, Portugal, Estado Unidos, Canadá, Coreia e Finlândia. A comparação entre os países considera o desempenho em relatórios anteriores, semelhanças em extensão de território e proximidades regionais e culturais com o Brasil.

Nesse contexto, o Brasil estava entre os 10 últimos colocados na última pesquisa, sendo que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura; 68,1% estavam no pior nível de proficiência em matemática, sendo que mais de 40% dos estudantes não conseguiram resolver questões elementares de matemática.

Esse cenário de dificuldades também é encontrado nos jovens e adultos que enfrentam os percalços da falta de escolarização adequada. O mercado de trabalho exige conhecimentos básicos para contratações. Mas os dados do PISA indicam que o Brasil possui consideráveis dificuldades em leitura e matemática, disciplinas importantes para interpretações de texto e cálculos simples.

A partir de indagações sobre a situação da educação no país, que foram amadurecidas durante a participação nas disciplinas do mestrado, propõe-se nesse trabalho verificar se Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são consideradas ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento das Competências em Informação e para a inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Paulo através da pesquisa documental e bibliográfica a documento oficiais.

A partir da definição do problema e objetivos, delimitamos cinco capítulos para a pesquisa. No primeiro capítulo iremos partir da discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos em contexto nacional e focar no município de São Paulo, em seu reconhecimento e desenvolvimento enquanto política pública e a conexão que possui com o território da cidade, expondo os principais problemas encontrados para a EJA.

No segundo capítulo apresentamos perspectivas sobre o desenvolvimento da EJA no município de São Paulo, e delimitamos qual é o perfil do público que a acessa na cidade.

No terceiro capítulo aprofundamos a discussão sobre o currículo da Cidade de São Paulo para a EJA, discorrendo sobre a aprendizagem da tecnologia e conhecendo cada tecnologia de aprendizagem proposta pelo currículo e quais são as correlações possíveis com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) aos seus países membros.

No quarto capítulo discorremos sobre a Educação de Jovens e Adultos na América Latina e em como as dificuldades e desigualdades se perpetuam entre os países que estão em desenvolvimento, sendo o Brasil um deles.

No quinto e último capítulo, analisamos o conceito de *Information Literacy* e o que é proposto para o seu desenvolvimento em documentos internacionais e nacionais, e o uso de TIC na educação frente aos desafios que surgem a partir do século XXI, inclusive abordando alguns aspectos de pesquisas recentes sobre a educação durante a pandemia gerada pelo Covid-19 e quais são as perspectivas para o futuro.

A pesquisa se utiliza dos referenciais do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA 2018), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN - EJA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da *American Library Association* (ALA), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), livros, artigos, dissertações e teses que embasem o desenvolvimento do trabalho.

1. Cidade de São Paulo: território de desigualdades

Em 2010, o município de São Paulo tinha 11.253.503 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Em 2021, a estimativa para a maior cidade do país era de 12.396.372 habitantes. Já em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), São Paulo ocupava a 14ª posição. Em 2020, os indicadores educacionais de São Paulo eram de 1.378.775 matrículas no ensino fundamental e 382.664 matrículas no Ensino Médio. Um ano antes, o município havia alcançado 6,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sposati e Koga (2013) refletem sobre a problemática das condições sociais na cidade e seus impactos na educação:

Segundo o Censo 2010, enquanto 24,6% dos moradores do distrito de Moema têm salário superior a 20 salários-mínimos, em Cidade Tiradentes esse número cai para 0,03%. A diferença entre o padrão de renda dos chefes de família dos dois distritos é de 1.230,87 (um mil duzentas e trinta vezes). Como construir um padrão de qualidade de vida homogêneo em uma cidade tão desigual? (SPOSATI; KOGA, 2013, p. 23)

São Paulo é uma cidade formada por 32 subprefeituras que apresentam características demográficas, sociais e econômicas extremamente diversas, a se verificar pelos dados do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS, 2010). Esse indicador apresenta dados sobre acesso à educação, à cultura, ao lazer, à saúde, à habitação, à assistência social e a outras políticas públicas no estado de São Paulo. Ocorre que dinâmicas internas da cidade interferem sensivelmente nos trajetos de vida dos milhões de cidadãos e cidadãs que a habitam em busca de melhores oportunidades.

Quando consideramos as diferentes contingências sociais e territoriais, observa-se que as trajetórias de jovens e adultos trabalhadores revelam singularidades e dificuldades decorrentes de suas jornadas de trabalho que impactam no engajamento necessário para o desenvolvimento educacional preconizado como direito básico na legislação nacional. Segundo Arroyo (2017), trata-se dos “passageiros da noite”.

O conhecimento dos territórios pode fornecer subsídios para o entendimento da realidade e conseqüentemente a apresentação de propostas curriculares que podem reduzir dificuldades e ainda fazer mais sentido a diferentes públicos.

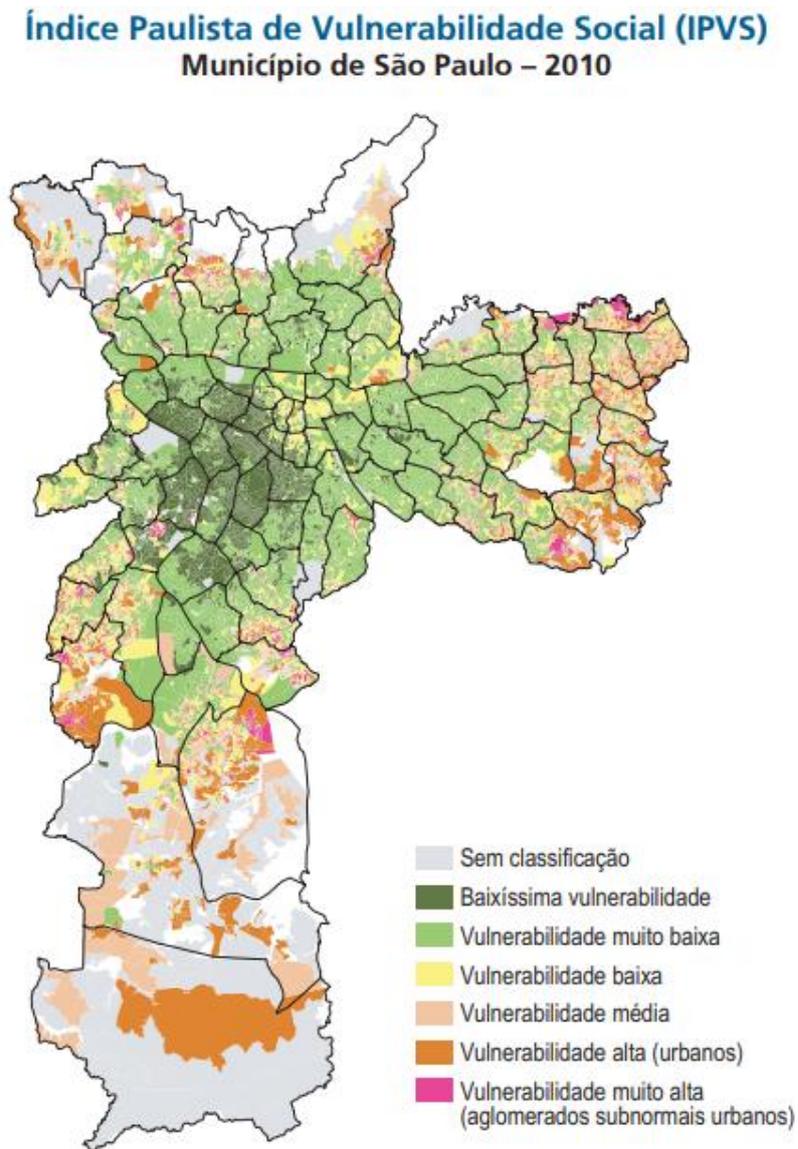
Figura 1 - Regiões, Subprefeituras e Distritos do Município de São Paulo¹.



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

¹ Disponível em : <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449..>
 Acesso em: 25/01/2022

Figura 2 - Índice de Vulnerabilidade Social no Município de São Paulo²



Fonte: Fundação Seade. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) -2010.

Observando-se os mapas, é possível visualizar a desigualdade socioeconômica que caracteriza a cidade de São Paulo. Regiões localizadas nos extremos da cidade apresentam maiores índices de vulnerabilidade, a exemplo de Parelheiros, Grajaú e Jardim Ângela na zona sul; e Iguatemi, Cidade Tiradentes, Guaianases e Lajeado na zona leste.

Aprovada em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) descreve o público a que se destina e define o conceito de vulnerabilidade:

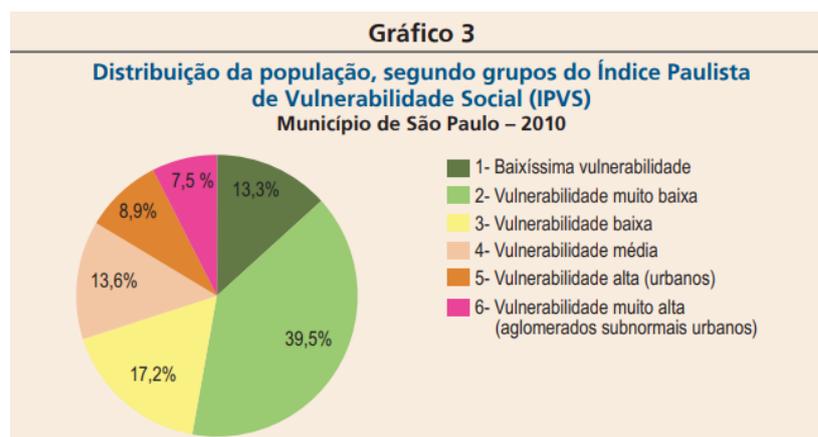
² Disponível em: http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf. Acesso em: 01/02/2022.

Constitui o público usuário da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoais resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (PNAS, 2004, p. 33)

O conceito de vulnerabilidade aí expresso englobaria significativamente grande parte dos que habitam as regiões mais vulneráveis da cidade de São Paulo, e deveria produzir políticas públicas para amenizar os efeitos da dinâmica econômica e social vigente que cada vez mais exaspera as desigualdades. Nesse sentido, serviços, programas, projetos e benefícios previstos pela PNAS deveriam equacionar atendimentos, sobretudo à população mais fragilizada, no sentido de garantir o cumprimento mínimo dos direitos previstos no ordenamento jurídico e social.

Em 2010, conforme o IPVS, 70,1% da população (7,8 milhões de pessoas) residia em áreas de baixíssima, muito baixa ou de baixa vulnerabilidade social. Desse total, 1,5 milhão residia em áreas de baixíssima vulnerabilidade:

Figura 3 – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) ³

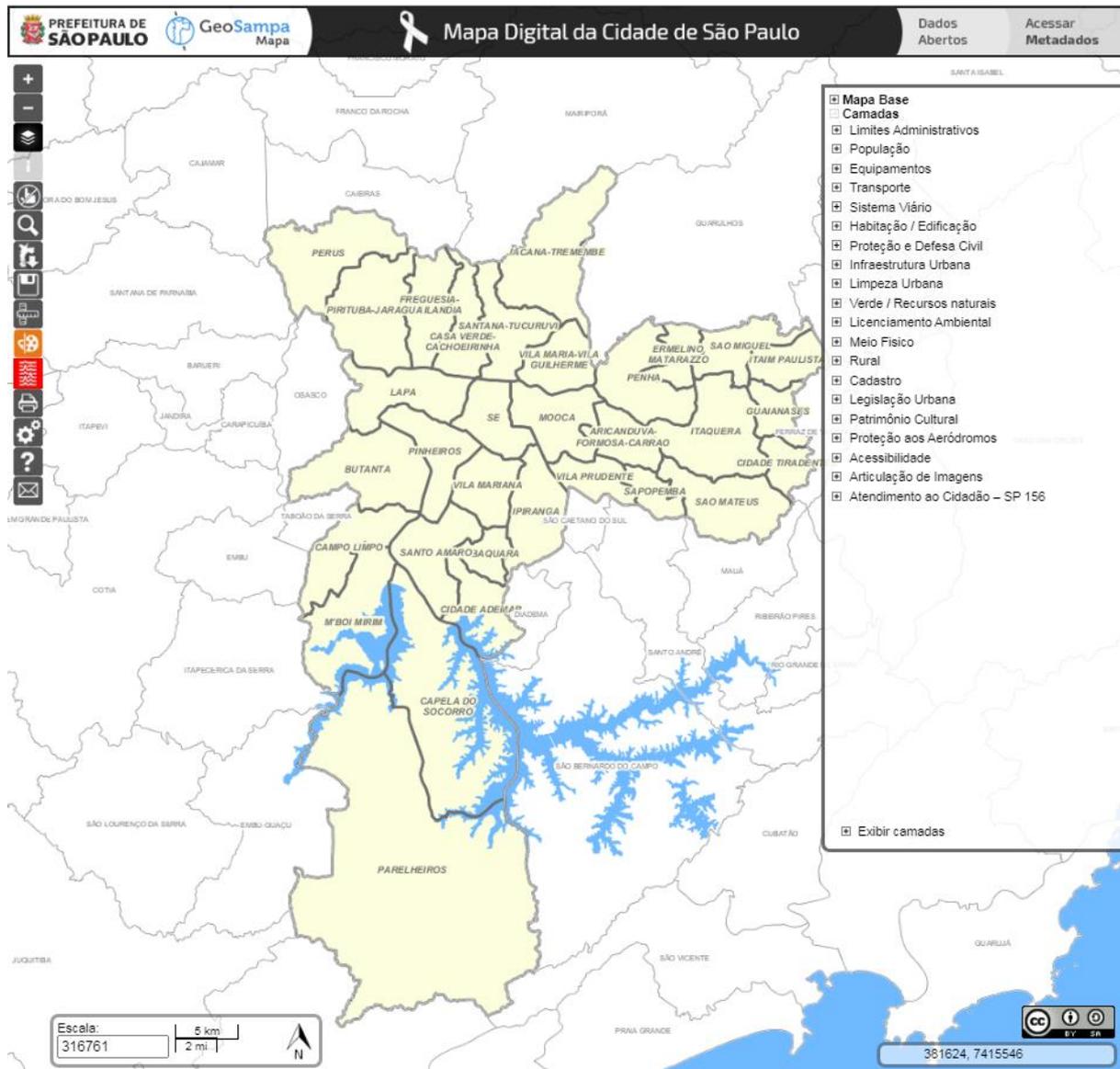


Fonte: Fundação Seade. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) - 2010

³ Disponível em: http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf. Acesso em: 01/02/2022.

Podemos utilizar esses dados alocando-os no mapa digital da cidade de São Paulo (GeoSampa Mapa, 2022):

Figura 4 - Mapa base da Cidade de São Paulo (sistema GeoSampa)⁴



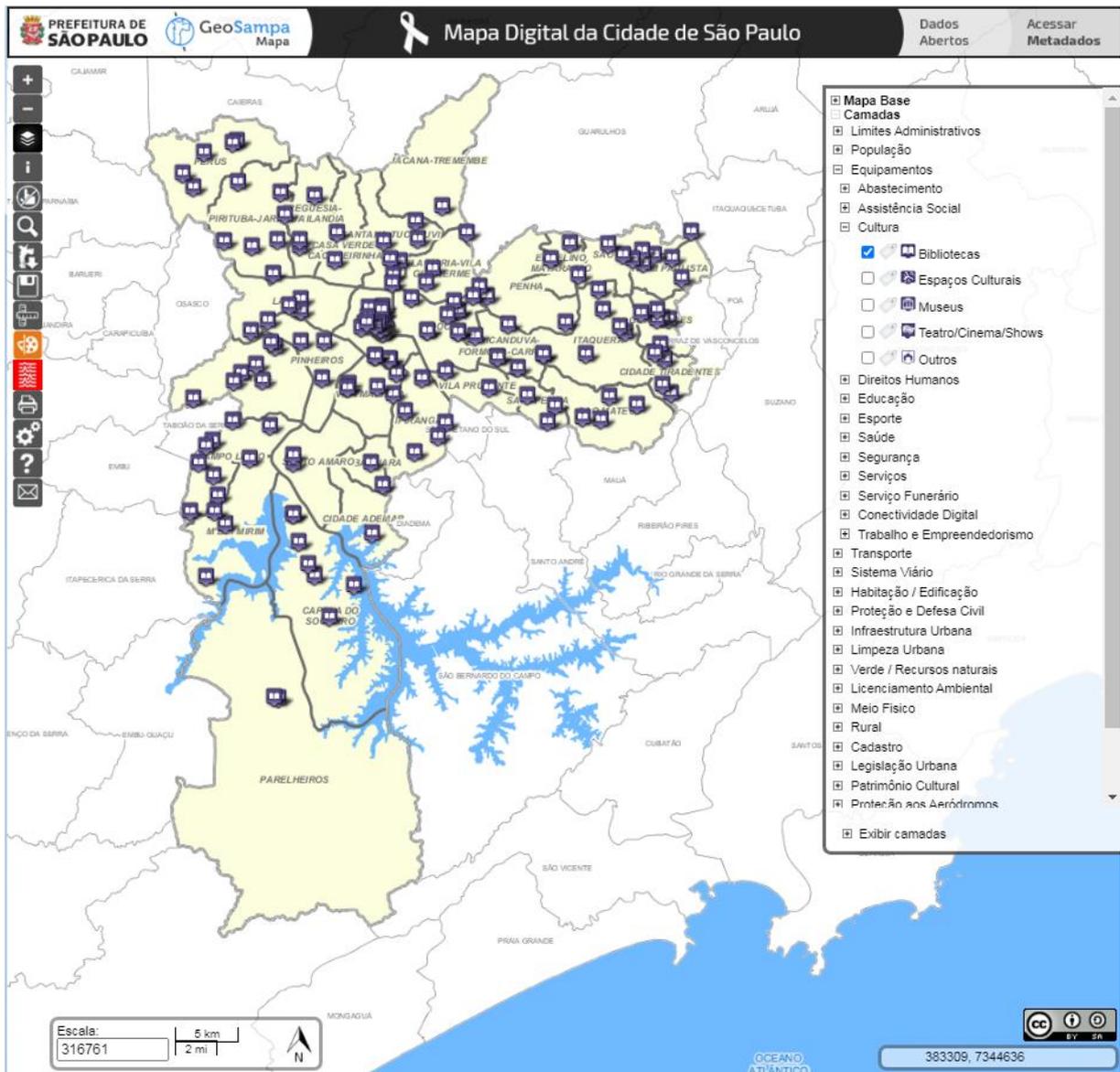
Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

Podemos acessar as categorias “equipamentos”, que abrange bibliotecas, espaços culturais, museus, teatro/cinema/shows. Em “bibliotecas”, um espaço importante para o desenvolvimento de competências informacionais, verificamos uma concentração na região

⁴ Disponível em: <http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx#>. Acesso em: 20/01/2022.

central da cidade, especificamente na Sé. E quantidades mínimas de 02 bibliotecas em Parelheiros, 01 em Cidade Ademar e 01 em Jaçanã-Tremembé:

Figura 5 - Distribuição de bibliotecas na cidade de São Paulo⁵

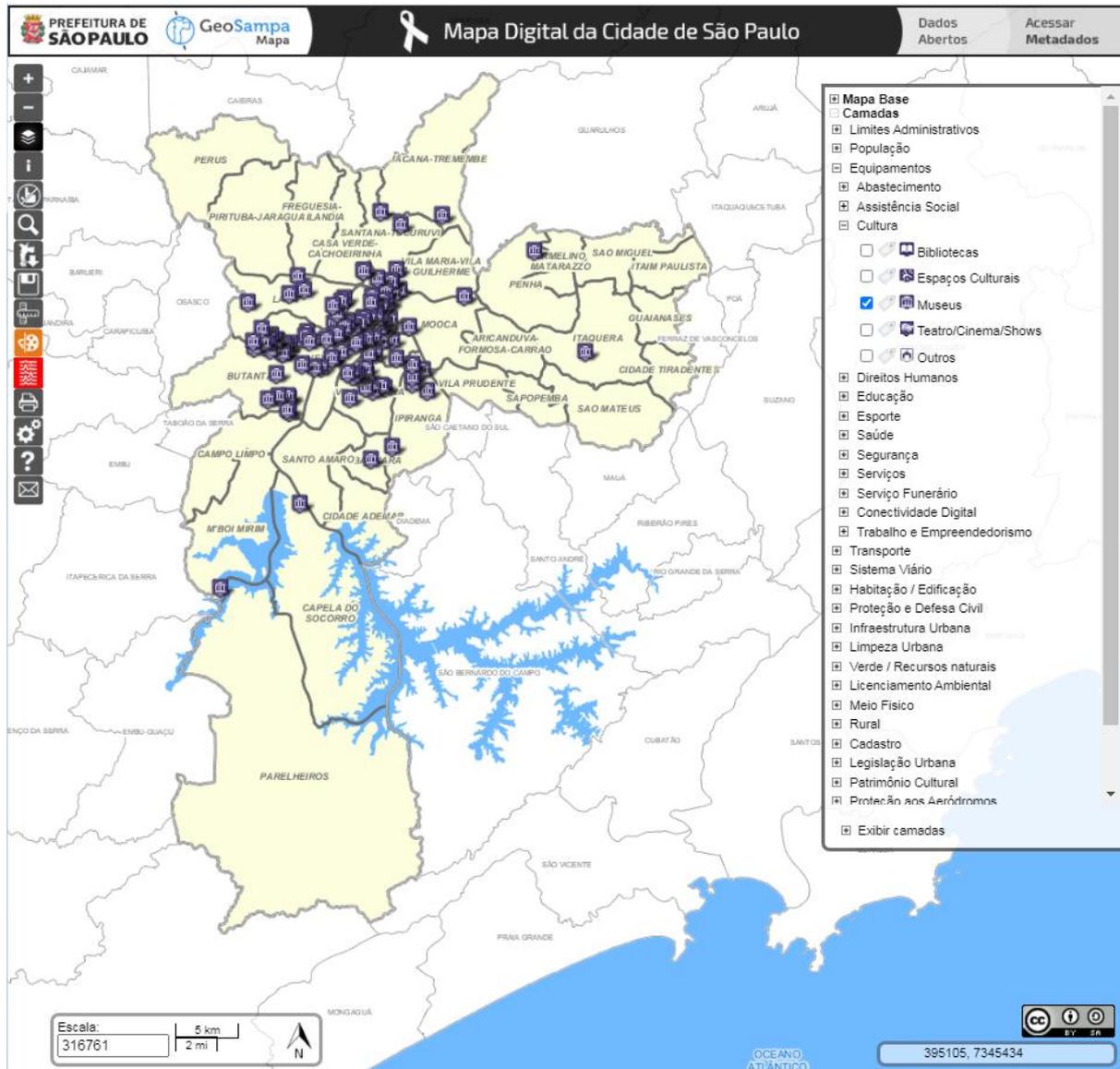


Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

A situação se agrava consideravelmente quando visualizamos a distribuição de museus, visivelmente ainda mais concentrados nas regiões centrais da cidade:

⁵ Disponível em: http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx#. Acesso em: 20/01/2022.

Figura 6 - Distribuição de Museus na cidade de São Paulo⁶

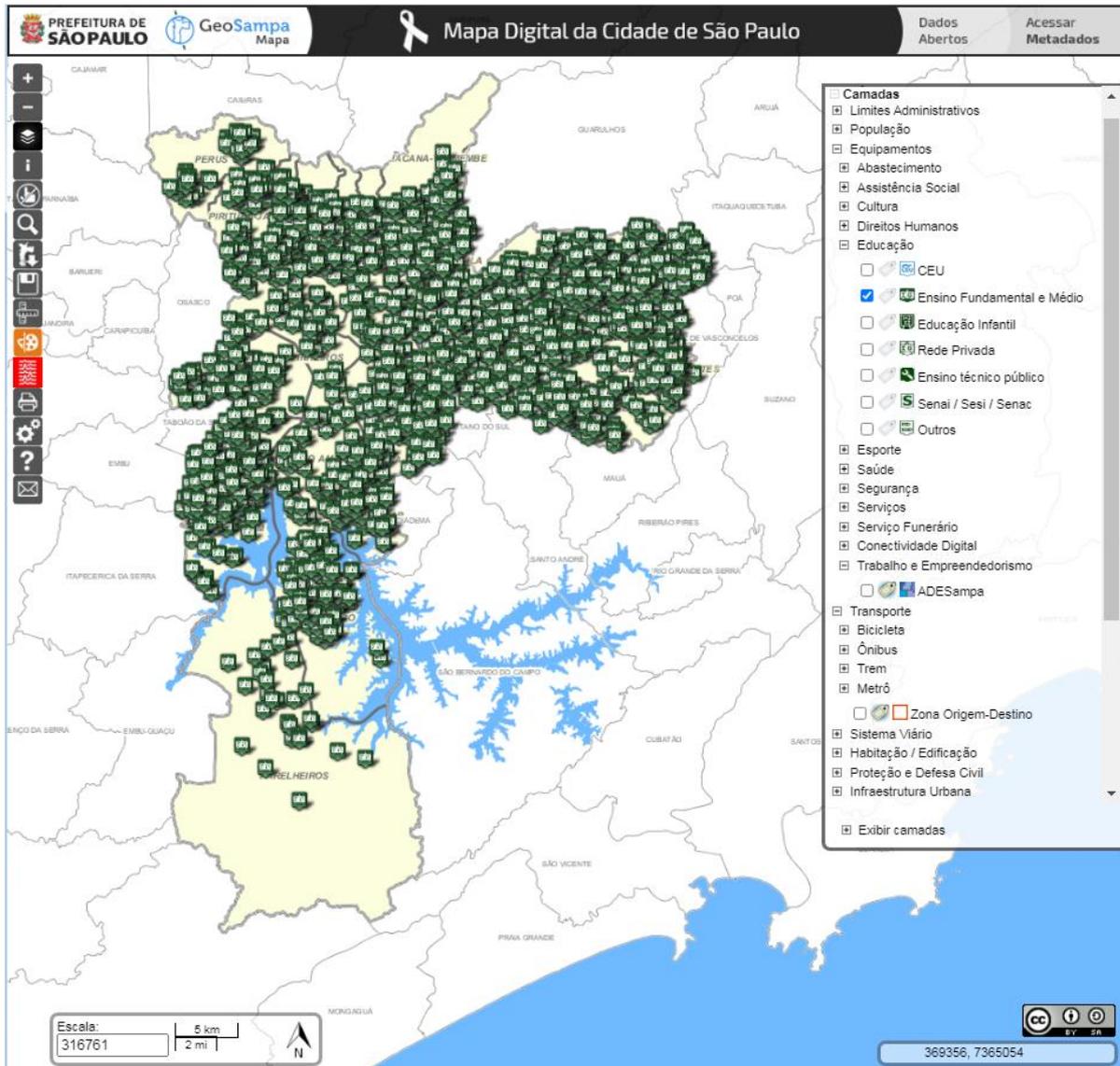


Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

Finalmente, no item Educação (Ensino Fundamental e Médio), observamos uma grande quantidade de instituições de ensino que oferecem o ensino regular na rede municipal, mas permanecem os indicadores mínimos de distribuição irregular em Parelheiros, Perus e Jaçanã-Tremembé. Com efeito, as extremidades são também as regiões mais densamente habitadas:

⁶ Disponível em: http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx#. Acesso em: 20/01/2022.

Figura 7 - Distribuição de instituições de ensino (Fundamental e Médio) na cidade de São Paulo⁷



Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo.

Outro indicador importante é o de equipamentos de Assistência Social, que são apresentados no mapa em todas as regiões da cidade, no subitem Centro de Referência de Assistência Social. Entretanto, a PNAS especifica que há os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), que são unidades públicas estatais executoras de serviços, o CRAS atua na proteção social básica, para o atendimento de famílias e indivíduos, em caráter preventivo a

⁷ Disponível em: <http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx#>. Acesso em: 20/01/2022.

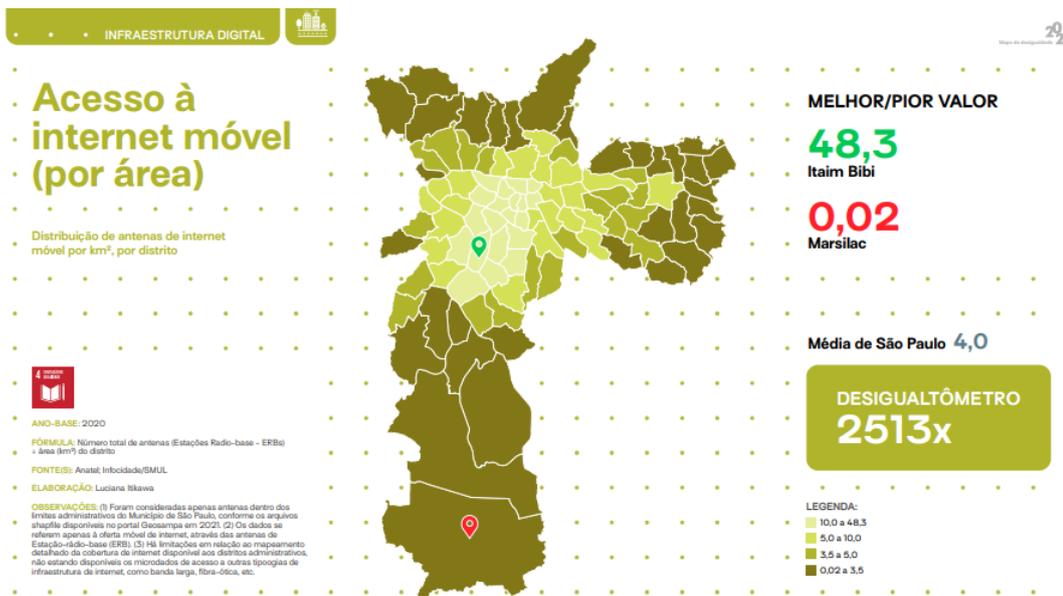
situações de risco social e pessoal e comunitário, e o CREAS atua na proteção social especial para atender indivíduos e famílias em situação de risco social e pessoal em que há o rompimento de vínculos pessoais e comunitários gerados por situações de abandono, violência, situação de rua e o uso de substâncias psicoativas, entre outras situações. Das 32 subprefeituras existentes na cidade, a região da Lapa não possui um CREAS para o atendimento de demandas da proteção social especial, apenas um CRAS.

São Paulo é conhecida como uma cidade dinâmica, que não para e que é atrativa para populações migrantes, do país ou de outras nações. Dirce Koga (2013) reflete sobre esses elementos no processo migratório na cidade:

Para além da presença de população migrante, e ainda que aliada a esse fenômeno, em alguns casos nota-se na região central também a existência de locais de alta densidade populacional, caracterizados como de baixa renda e com predomínio de domicílios do tipo cômodo ou cortiços. (KOGA, 2013, p. 58)

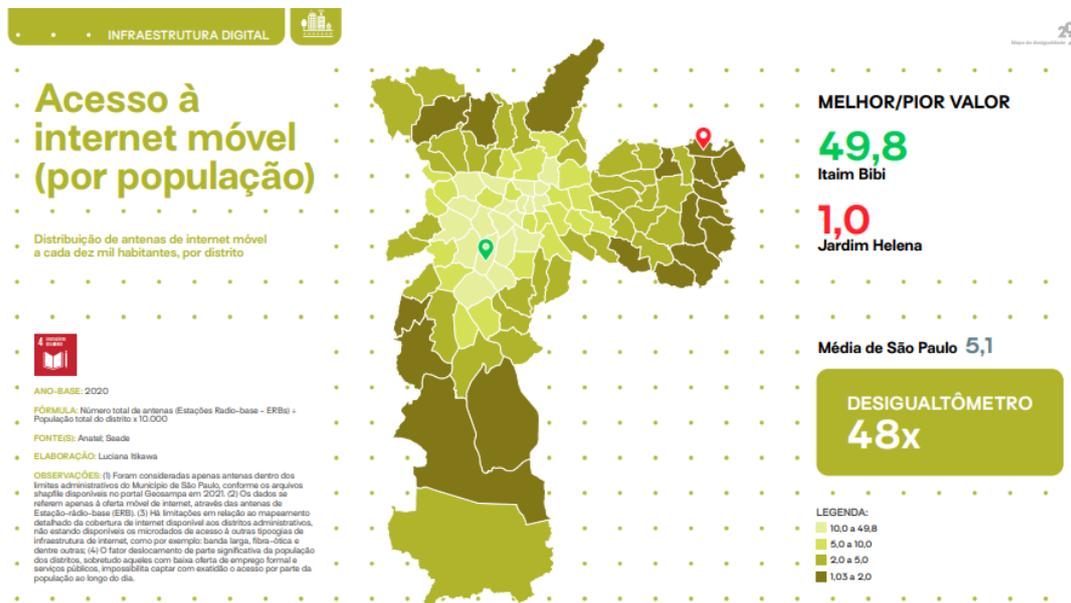
O Mapa da Desigualdade (Rede Nossa São Paulo, 2021) apresenta dados sobre as taxas de desigualdades entre os 96 distritos de São Paulo. Sintomaticamente, o indicador “Infraestrutura Digital” surge após a pandemia para revelar o acesso à internet pela cidade. O distrito com melhor acesso por área é o Itaim Bibi e o pior é Marsilac. Com relação ao acesso por população, o Itaim Bibi continua na primeira posição, e o Jardim Helena figura na extremidade oposta:

Figura 8 - Acesso à internet na cidade de São Paulo (por área)⁸



Fonte: Rede Nossa São Paulo, Mapa da Desigualdade – 2021.

Figura 9 - Acesso à internet na cidade de São Paulo (por população)⁹



Fonte: Rede Nossa São Paulo, Mapa da Desigualdade – 2021.

⁸ Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Mapas.pdf. Acesso em: 10/01/2022.

⁹ Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Mapas.pdf. Acesso em: 10/01/2022.

Esses dois mapas mostram dados importantes que serão discutidos nos próximos capítulos, em que trataremos sobre o currículo previsto para a EJA na cidade, bem como o uso de tecnologias de aprendizagem para essa modalidade educacional. Esses dados revelam a presente impossibilidade de acessar as políticas públicas na cidade de São Paulo de forma equitativa.

Com efeito, o mapa da desigualdade 2021 mostra que o distrito com o maior número de matrículas em escolas públicas municipais foi Marsilac, enquanto o menor foi no Jardim Paulista. O IPVS pode favorecer entendimento mais amplo da situação, haja vista que o Jardim Paulista está localizado em uma região de baixa vulnerabilidade social, com renda per capita mais elevada, sendo que as matrículas se distribuem, sobretudo em escolas particulares.

Outro fator é a densidade demográfica. Marsilac, distrito pertencente à subprefeitura de Parelheiros, abriga 8.258 habitantes, sendo 41 por km. No Jardim Paulista, que faz parte da subprefeitura de Pinheiros, há 88.692 habitantes, sendo 14.540 por km (UOL, 2021). Outro aspecto importante é que o número de matrículas é uma fotografia do momento, não significa necessariamente que cada estudante irá concluir a etapa, e menos ainda no período previsto.

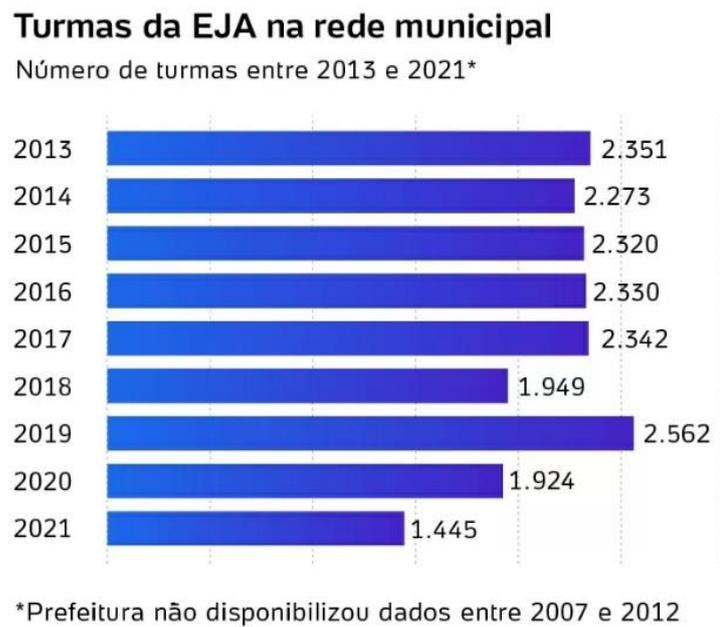
Os dados que aqui serão problematizados sublinham aspectos sociais e educacionais da cidade de São Paulo na última década. Eles se centram no público que busca acessar a EJA, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades pela escassez de transporte público, de equipamentos culturais, de oportunidades educacionais e de assistência social. Sendo a maior e a mais rica do país, a cidade de São Paulo apresenta indicadores sociais e educacionais que ressaltam profundas desigualdades de oportunidades que iluminam extremos de sofisticação e de miséria, a depender dos habitantes e do território habitado. De resto, um fidedigno retrato do Brasil.

1.1 Dificuldades da EJA

Dentre as dificuldades da modalidade, sobressalta a redução no número de turmas em São Paulo, conforme reportagem de 01/08/2021 (UOL, 2021). Outro aspecto apontado por uma aluna entrevistada pela reportagem é a aprovação automática nos anos iniciais do ensino fundamental – os estudantes são aprovados mesmo sem saberem ler e escrever. Isso ocasiona as futuras dificuldades para acompanhar as aulas na EJA, fato que se agrava pelo maior número de professores e disciplinas.

Historicamente, sabe-se que a reprovação recai sobre as camadas mais pobres da população, antecede o abandono escolar e gera imensos prejuízos educacionais e sociais à sociedade e às vítimas desse processo. Mesmo sem sopesar as diferentes imbricações temporais e conjunturais, o fato é que a rede municipal de ensino em São Paulo sofreu um processo de fechamento de salas de EJA:

Figura 10 – Número de turmas da EJA na rede municipal de São Paulo¹⁰



O gráfico da reportagem mostra a queda no número de turmas da EJA em São Paulo. A reportagem apresenta dados sobre escolas da zona sul e leste da cidade, ilustrando o que vem ocorrendo em outras regiões com alta vulnerabilidade social.

Em uma escola da Zona Sul, um dos professores menciona que havia 21 salas de EJA, mas que no primeiro semestre de 2021 restavam apenas 7; para o segundo semestre a previsão era de somente 5 salas. A diminuição das salas pode gerar maiores dificuldades de acesso. E diminuindo-se a quantidade de turmas, inevitavelmente segue-se a redução do número de matrículas.

Segundo dados da Prefeitura de São Paulo (PMSP, 2021), considerando escolas e matrículas da rede municipal de 2005 a 2021, houve um decréscimo no número de matrículas

¹⁰ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/01/sp-eja-queda-numero-turmas-matriculas.htm>. Acesso em: 25/01/2022.

para os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Em 2005 foram realizadas 13.849 matrículas, em 2021, 9.797 matrículas. Nesse período, houve aumento de 14 para 16 CIEJA.

Tendo em vista o número de matrículas, nível de ensino e dependência administrativa no município, a diminuição de matrículas entre 2000 e 2020 é de cerca de 1/3:

Tabela 1 – Número de matrículas em educação básica no município de São Paulo entre os anos de 2000 e 2020¹¹

Número de matrículas em educação básica, segundo nível de ensino e dependência administrativa no município de São Paulo		
Educação de Jovens e Adultos	2000	133.580
	2001	131.221
	2002	130.283
	2003	145.014
	2004	149.662
	2005	151.125
	2006	124.554
	2007	101.451
	2008	113.676
	2009	89.170
	2010	79.621
	2011	68.607
	2012	60.586
	2013	57.638
	2014	53.951
	2015	52.075
	2016	52.041
	2017	49.413
	2018	48.623
	2019	47.304
2020	44.397	

Fonte: Prefeitura de São Paulo, dados organizados pela pesquisadora.

Para a organização de serviços que visem o cumprimento de políticas públicas há alguns critérios que precisam ser considerados, como o território de implementação, alimentação e transporte, caso a turma oferecida não esteja localizada em um local que favoreça o seu deslocamento. Esses são aspectos básicos que precisariam ser considerados no planejamento.

Arroyo (2017) discorre sobre a importância de conhecer o público que acessa a EJA considerando-se a dinâmica de vida de cada um, suas experiências e memórias:

¹¹ Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/index.php?p=260272. Acesso em: 18/01/2022.

O foco são os jovens-adultos – e até adolescentes – passageiros do trabalho para a EJA. Não esqueçamos em cada texto que esses itinerários humanos vêm de longe, do trabalho- infância para as escolas, nas periferias e nos campos. Vivências e itinerários até desumanos de tão persistentes. (ARROYO, 2017, p. 16)

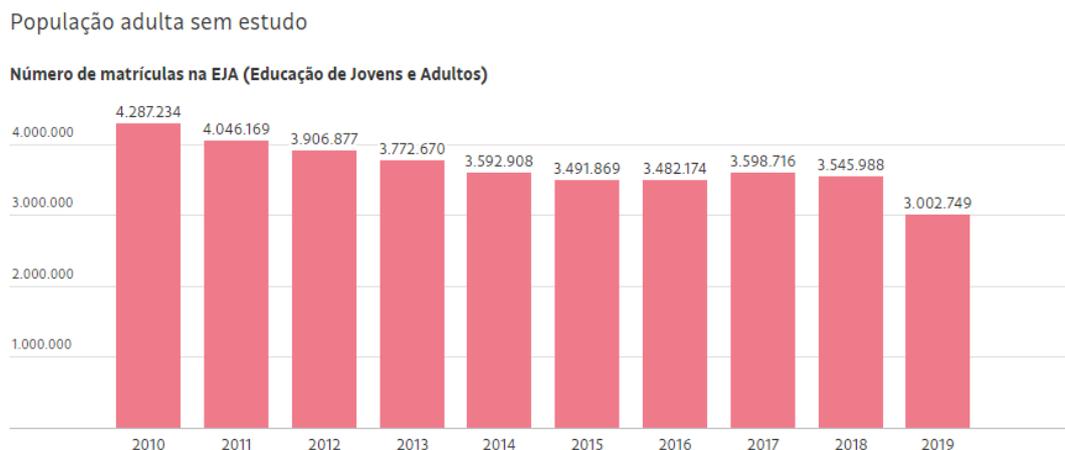
Ainda conforme a reportagem do UOL, os professores explicitam que para abrir uma turma de EJA é necessário haver um mínimo de 25 alunos por sala, o que negligência o direito à educação proclamado na legislação, caso não seja atingido esse coeficiente. Muito provavelmente por conta da pandemia de Covid-19, 2021 foi o ano com menos matrículas de EJA nos últimos 15 anos. Contudo, esse dado não é exclusivo de São Paulo, mas de todo o Brasil.

Agravando ainda mais situação já imensamente desigual, a pandemia e a imposição do ensino remoto aprofundaram as dificuldades para a EJA, seja pela necessidade de acesso à internet e a equipamentos adequados, seja pela dificuldade de ajustes didáticos e metodológicos diante do hibridismo de práticas educacionais. Compatibilizar ensino presencial e ensino remoto revelou-se bem mais complexo do que o acesso a artefatos e conexão de internet.

Seja como for, o desafio de acesso à infraestrutura tecnológica para que os alunos possam ter acesso às aulas remotamente não pode ser negligenciado. Reportagem da Folha de São Paulo de 01/03/2021¹² descrevia que 60 mil alunos deixaram de estudar durante a pandemia de Covid-19 no estado de São Paulo. Segundo a reportagem, os alunos continuam tendo dificuldades para conseguir estudar, seja por não conseguirem pagar o transporte, quando as aulas eram presenciais, seja por não conseguirem acompanhar as atividades remotas por não possuírem equipamentos, rede de internet e falta de habilidade para lidar com a tecnologia. Dados sobre analfabetismo ilustram a gravidade da situação:

¹² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mais-de-60-mil-adultos-deixaram-de-estudar-durante-a-pandemia-em-sp.shtml>. Acesso em: 25/01/2022.

Figura 11 – Número de matrículas na EJA no Estado de São Paulo



Fonte: Censo Escolar/Inep e PNAD/IBGE

Fonte: Folha de São Paulo, 2021.

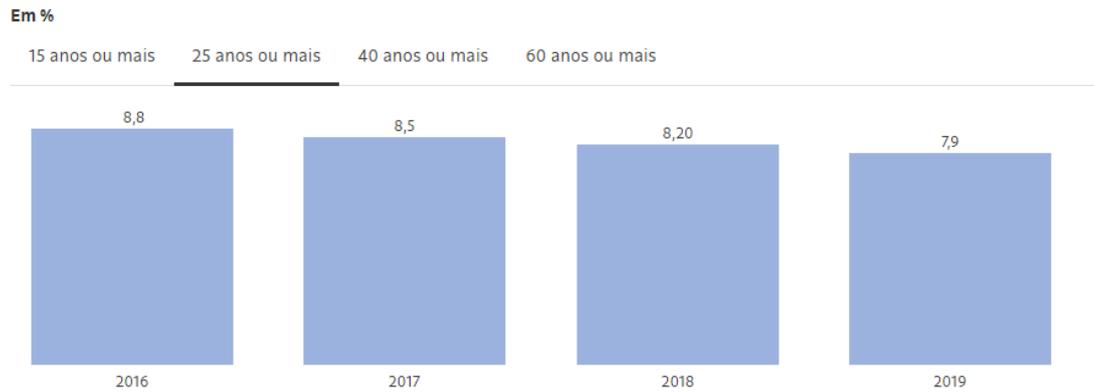
Mesmo que os dados sejam referentes ao estado de São Paulo, eles retratam de forma ampliada o que também está ocorrendo no município de São Paulo. Veja-se que o número de matrículas diminui desde 2010. E não é por falta de quem precise da EJA.

Outro ponto importante é que a taxa de analfabetismo aumenta significativamente conforme o avanço da faixa etária:

Figura 12 - Taxa de Analfabetismo (15 anos ou mais)



Fonte: Censo Escolar/Inep e PNAD/IBGE

Figura 13 - Taxa de Analfabetismo (25 anos ou mais)

Fonte: Censo Escolar/Inep e PNAD/IBGE

Figura 14 - Taxa de Analfabetismo (40 anos ou mais)

Fonte: Censo Escolar/Inep e PNAD/IBGE

Figura 15 - Taxa de Analfabetismo (60 anos ou mais)

Fonte: Censo Escolar/Inep e PNAD/IBGE

O ponto importante observado pelos professores e coordenadores na reportagem do UOL é que a evasão é um resultado acumulado de vários anos e que se acentuou durante a pandemia. Ou seja, a evasão decorre da dificuldade de acesso, da necessidade de transporte público, do desemprego e da falta de desenvolvimento das habilidades previstas nas competências informacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em outras normas. A desconexão entre os conteúdos escolares e as necessidades laborais constitui um ponto nevrálgico na decisão de abandono.

Trazendo veracidade às informações apresentadas pelas reportagens, Di Pierro (2015) traz em seu artigo “O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas”, uma contextualização do Estado de São Paulo quando às taxas de analfabetismo em 2012, o que nos mostra que o panorama continua preocupante.

Com mais de 42 milhões de habitantes e um PIB de R\$ 1,5 trilhão, São Paulo é o mais rico e populoso estado brasileiro. Em 2012, possuía 1.287.000 jovens e adultos analfabetos (3,81% de sua população com 15 anos ou mais) – o segundo maior contingente entre os estados brasileiros e quase 10% do total nacional. O Censo de 2010 constatou que 37% dos 32 milhões de paulistas com mais de 14 anos não haviam concluído o ensino fundamental e que, entre as pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, mais de 5 milhões não haviam concluído o ensino médio, somando 16,5 milhões de candidatos à elevação de escolaridade. (DI PIERRO, 2015, p. 123)

A pandemia acentuou a desigualdade estrutural entre os sistemas educacionais e os modelos atuais de aprendizagem que desconsideram as necessidades dos mais vulneráveis? Para serem efetivamente considerados como sujeitos da própria aprendizagem, os elementos constitutivos do currículo e da estrutura escolar não poderiam desconsiderar as histórias, as experiências, as práticas profissionais e os valores sociais dessas pessoas. A pandemia e a consequente agudização das condições econômicas tornaram dramáticas as possibilidades de estudar na EJA. Todavia, essas dificuldades também acenam para o que precisa ser alterado para tornar possível e significativo o ambiente escolar para essa população.

Esforços nesse sentido podem ser aferidos no currículo previsto para a EJA na cidade de São Paulo, o qual engloba os objetivos de aprendizagem da BNCC e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da UNESCO.

1.2 EJA: do contexto nacional ao municipal

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um marco regulatório como política pública da Constituição Federal de 1988, na qual a educação consta como um dos direitos fundamentais da cidadania (Art. 6º), e como direito dos trabalhadores urbanos e rurais (Art. 7º).

Esse é um dado relevante na revisão bibliográfica sobre o tema no município de São Paulo. Santos e Almeida (2020) debatem sobre como a EJA se desenvolveu como política pública na cidade. Iamamoto (2015) discorre sobre a Constituição federal de 1988 e a subsequente municipalização de políticas sociais:

A Carta Constitucional de 1988, fruto do protagonismo da sociedade civil nos anos 1980, preserva e amplia algumas conquistas no campo dos direitos sociais. Prevê a descentralização e a municipalização das políticas sociais, institui os Conselhos de Políticas e de Direitos. (IAMAMOTO, 2015, p. 48)

O percurso da EJA a partir de 1988 salienta determinadas tendências que se configuraram nas políticas públicas municipais, tais como a busca pelo desenvolvimento qualitativo para essa modalidade educacional, mas ainda há muitos desafios a serem superados.

Nos últimos anos da ditadura (1964-1985) e, sobretudo ao longo do processo de democratização, foi sendo reafirmada a necessidade da inclusão e do direito social à educação como condição para a cidadania e desenvolvimento nacional. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi estabelecido o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), mas com limitações de acesso à EJA. O direito foi legalmente reconhecido, mas não se concretizou em políticas públicas efetivas.

A LDB reconhecia o direito à EJA, mas suprimiu iniciativas importantes para o usufruto do direito à educação para jovens e adultos. A LDB não contemplou o essencial para a viabilização da EJA, que seria a criação de condições para que os alunos conseguissem frequentar a escola (Haddad, 2007).

O processo de municipalização da EJA foi acentuado após a Segunda Guerra Mundial, momento em que surge a UNESCO, ocorrendo um movimento de centralização de ações e de campanhas de alfabetização pelo mundo. No Brasil, um exemplo importante foi o

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado na década de 1960 para reduzir as altas taxas de analfabetismo.

Desde 1940, o Censo Demográfico indicava profundas vulnerabilidades na educação do país, com uma taxa de 56% de analfabetos na população adulta. Na década de 70, ainda alcançávamos 33% de analfabetos somente nessa faixa etária.

Na primeira LDB (1961), dentre seus objetivos se destacavam os cursos supletivos para as pessoas que não tivessem estudado ao longo da infância e adolescência (7 a 14 anos):

A 8 de setembro de 1967, Dia Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra levou à consideração do Excelentíssimo Senhor Presidente da República, Marechal Costa e Silva, decretos e anteprojetos de lei relativos à matéria. Após a avaliação do sério problema com que a nação se defrontava, o presidente anunciou que enviaria ao Congresso o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, precedido de anteprojeto de lei pelo qual a Alfabetização Funcional e a Educação Continuada passariam a ser atividades prioritárias permanentes do Ministério da Educação e Cultura e no qual ficaria instituída a Fundação MOBRAL como seu órgão executor. (MOBRAL, 1973)

O Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos determinava os seguintes objetivos:

- a) assistência financeira e técnica para promover a obrigatoriedade escolar na faixa etária de 7 a 14 anos;
- b) extensão da escolaridade até a 6.a série;
- c) assistência educativa imediata aos analfabetos que se situam na faixa etária de 10 a 14 anos;
- d) promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais em programas que assegurem a avaliação dos resultados;
- e) cooperação dos movimentos isolados de iniciativa privada, desde que comprovada sua eficiência;
- f) alfabetização funcional e educação de adultos para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos ou diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com duração de 9 meses;
- g) assistência alimentar e recreação qualificada, como fatores de fixação de adultos nos cursos, além de seus efeitos educativos;
- h) prioridades em relação aos cursos diretos previstos no item f: — condições socioeconômicas dos Municípios; — faixas etárias que congreguem idades vitais ao pleno uso das técnicas e práticas adotadas;
- i) integração, em todas as promoções de alfabetização e educação de adultos, de práticas educativas e profissionais, em atendimento aos problemas fundamentais da saúde, do trabalho, do lar, da religião, do civismo e da recreação;
- j) promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou televisionados), visando a estender a alfabetização funcional;

- I) instalação de centros de integração social e cívica, para sociabilidade dos adultos e fixação de hábitos e técnicas adquiridos;
- m) descentralização da ação sistemática, com execução pelos Estados, Territórios, Distrito Federal, Municípios e entidades privadas, mediante convênio. (MOBRAL, 1973)

Posteriormente, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar (Di Pierro, 2015).

Mesmo com os históricos problemas, houve crescimento no número de matrículas na EJA. Esse movimento do aumento de matrículas estava conectado às demandas da população e às promessas governamentais. No início deste milênio, ainda eram surpreendentes os dados sobre analfabetismo:

Entre os maiores de 15 anos que não tinham os quatro últimos anos do ensino fundamental, eram 30.000 mil pessoas, dentre as quais somente 4.200 mil estavam frequentando a escola. Ora, isto significa que em 2003, eram 61 milhões de pessoas com mais de 15 anos aquelas que não tinham conseguido completar o ensino fundamental no Brasil, que é de direito de todos, independentemente da idade do cidadão e da cidadã. Deste montante, apenas 6.600 mil, pouco mais de 10 %, estavam buscando completar a sua escolaridade. (HADDAD, 2007)

O Parecer nº11/2000 expõe fundamentos e funções da EJA através de dados e estatísticas sobre o número de analfabetos no Brasil, a partir de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa utilizada para a elaboração do parecer era de 1996.

Os dados apresentavam que o maior número de analfabetos estava localizado entre pessoas: “com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Muitos dos indivíduos que povoam estas cifras são os candidatos aos cursos e exames do ainda conhecido como ensino supletivo.” (PARECER CNE nº 11/2000).

O parecer problematiza uma dificuldade histórica da educação nacional – os indivíduos que não conseguem ter acesso à educação em função da necessidade prematura de trabalhar. A ironia é que posteriormente essas pessoas seriam taxadas como analfabetas e desqualificadas para o mercado de trabalho. De vítimas, passavam a culpadas, fato que ainda não se alterou:

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de

regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (PARECER CNE Nº11/2000)

O documento reforça que a educação escolar, ainda que seja limitada, pode contribuir para minimizar a discriminação e a exclusão social que atinge o contingente populacional que não pode estudar no tempo adequado previsto na legislação. O parecer ainda ressalta que os princípios da educação podem ser um campo solucionador para o desenvolvimento universal e democrático do ensino e aprendizagem:

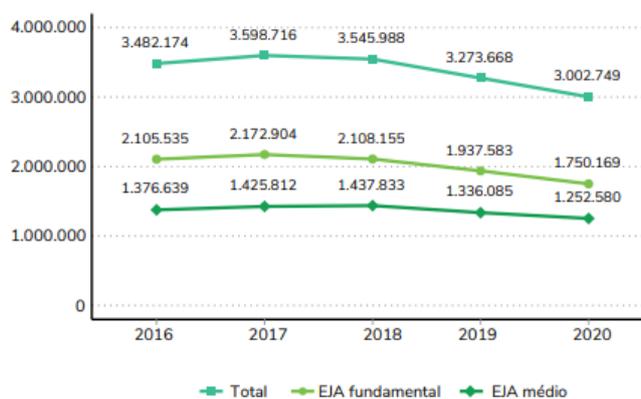
Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. A universalização dos ensinos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o exercício do pensamento sob o influxo de uma ação sistemática. (PARECER CNE Nº11/2000)

O Censo escolar 2020¹³ demonstra como a “lógica” nacional se espraia para os estados, municípios e distritos, e reforçam as estatísticas do estado e município de São Paulo. O número de matrículas na EJA no Brasil apresentou um déficit de 2016 a 2020, o Censo escolar aponta que:

O número de matrículas da 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. (CENSO ESCOLAR 2020, p.28)

¹³ Disponível em:

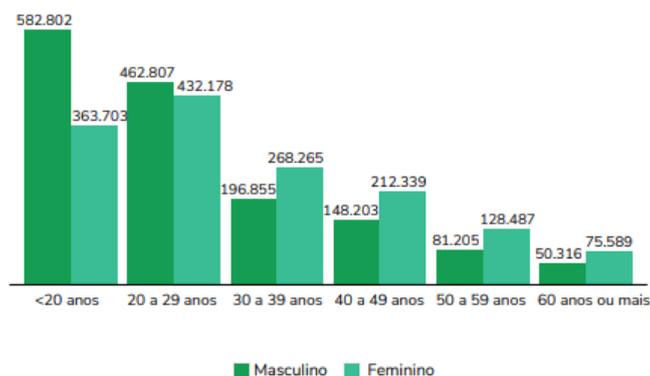
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03/01/2022.

Figura 16 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2016-2020)**GRÁFICO 19****NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – BRASIL – 2016-2020**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Censo Escolar 2020.

Quando comparamos o número de matrículas considerando o sexo e faixa etária, o país apresenta um maior número de matrículas para o público feminino a partir dos 30 anos de idade:

Figura 17 - Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos por faixa etária e sexo – Brasil 2020**GRÁFICO 21****NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO – BRASIL – 2020**

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Censo Escolar 2020.

Quando vemos os dados por cor/raça (etnia), o percentual de matrículas aumenta consideravelmente entre o público de etnia preta/parda.

Figura 18 – Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos

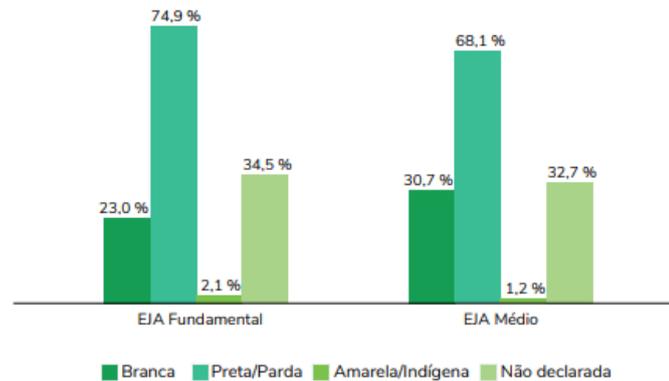


GRÁFICO 22

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E DE NÍVEL MÉDIO, SEGUNDO COR/RAÇA – BRASIL – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Censo Escolar 2020.

Com essas ponderações, observa-se que um longo caminho já foi percorrido no desenvolvimento da EJA, porém ainda há desafios consideráveis a serem superados.

2. Histórico da EJA em São Paulo

O Conselho Municipal de Educação (CME), conselho normativo e deliberativo para os encaminhamentos relativos ao Sistema Municipal de Ensino, normatizou a EJA através da Recomendação CME nº 04/2021. Isso se deu a partir da década de 1970, “quando no âmbito da então Secretaria de Bem-Estar Social, o município manteve turmas de alfabetização, em convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), do Governo Federal, substituído, mais tarde, pela Fundação Educar” (Recomendação CME nº04/2021).

Corte e Roggero (2016) problematizam a EJA em São Paulo entre 1989 e 2016, mostrando como cada governo modificou o planejamento para a educação durante a sua gestão. As modalidades de ensino para jovens e adultos surgiram a partir da necessidade de estudantes trabalhadores que não podiam estudar nos horários matutinos. De 1989 a 1991 as autoras trazem o recorte de como se delineou a modalidade no período noturno, a partir do Projeto de Educação de Adultos (EDA), que oferecia cursos supletivos através de entidades parceiras da Prefeitura Municipal de São Paulo:

O Projeto de Educação de Adultos (EDA) oferecia essa modalidade no período noturno, em entidades conveniadas com a prefeitura e nas Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPG) e assegurava 90 dias letivos e 360 horas semestrais. Com duração diária de três horas de aula, o curso conhecido como Suplência, era o chamado supletivo de primeiro grau. Dividido em Suplência I e Suplência II, tinha como base a lei 5692/71. (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 27)

Funari (2008) acrescenta nesse diálogo que houve cinco períodos políticos diferentes no município de São Paulo que marcaram a história da EJA. Segundo a autora, a primeira fase foi durante a gestão de Paulo Freire como secretário de Educação, no mandato de Luiza Erundina (1989-1992) como prefeita de São Paulo, momento em que a educação esteve focada no público adulto, assumindo maior importância para a cidade. Nesse momento a educação de jovens e adultos ocorria através do Projeto EDA, que estava vinculado à Secretaria do Bem - Estar Social (Abbonizio, 2007).

Figura 19 – Organização da EJA em São Paulo entre 1989 e 2009**Quadro 1** – Modalidades de organização da EJA na Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo entre 1989 e 2009

Luíza Erundina (PT)	Paulo Maluf/ Celso Pitta (PFL)	Marta Suplicy (PT)	José Serra (PSDB) Gilberto Kassab (DEM)
1989-1992	1993-2000	2001-2004	2005 – 2009
> EMPSG * EDA migra da SEBES para SME	> EMPSG	> EMEF	> EMEF
> MOVA	> Proalfa	> MOVA	> MOVA
> CEMES	> CEMES	> CIEJAs	> CIEJAs
> Frente do Funcionalismo	> Telecurso e CMTC	> CMTC	> CMTC

Fonte: FARIA, 2014, p. 47

Pensando em atender as necessidades desse público em São Paulo, surgem projetos inovadores para o período, um deles foi o Movimento de Alfabetização (MOVA), oficializado pelo Decreto nº 28.302, de 21 de novembro de 1989. O MOVA foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio de parcerias com entidades sociais e representou um avanço na educação de jovens e adultos em função dos horários alternativos oferecidos os alunos:

[...] o MOVA foi considerado uma importante parceria para suprir as necessidades da Alfabetização de Jovens e Adultos, utilizando espaços e horários alternativos para erradicar o analfabetismo na cidade de São Paulo. Em classes agrupadas em núcleos, eram desenvolvidas atividades educativas e culturais presenciais, durante duas horas e meia, em quatro dias da semana, de segunda a quinta-feira, por período adequado à frequência dos alunos da respectiva comunidade. (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 28)

Abbonízio (2007, p. 41) explicita que houve uma mudança de perspectiva da EJA que passou “de ação assistencial para a realização de um direito educacional constitucional” e é nesse contexto que surge o MOVA-SP.

A educação de adultos apresentou considerável desenvolvimento e expansão durante esse período. Segundo indicadores da década de 90, “os dados relativos ao Mova apontavam, até outubro de 1990, 62 entidades, 626 classes, 79 monitores em classe, 2.001 monitores e supervisores capacitados e 12.185 alunos matriculados” (FUNARI, 2008, p.34).

Segundo dados sobre o MOVA e sua instalação nas diferentes regiões da cidade, Abbonizio (2007, p. 47) complementa que “em seus primeiros anos de existência o MOVA-SP atendeu 896 turmas de alfabetização, com uma média de 18,5 alunos por sala”, como demonstrado na tabela abaixo:

Figura 20 – Dados sobre a MOVA no município de São Paulo

Regiões	Total de classes	Total de alunos matriculados	Média de alunos matriculados por classe
Centro-Oeste	96	1732	14,22
Norte	86	1754	19,01
Leste 1	95	1806	16,89
Leste 2	304	6264	19,00
Sudeste	47	832	15,47
Sul	268	6012	20,47
TOTAL	896	18400	18,52

FONTE: Núcleo de Pesquisa e Documentação – PMSP - SME – MOVA²¹.

Fonte: ABBONÍZIO, 2007, p. 47

Complementando com Silva (2013, p. 58), “essa nova forma de encarar a educação no município de São Paulo ficou conhecida como Educação Popular, norteadas pelas obras de Paulo Freire de concepção libertadora de educação”.

O MOVA foi extinto pela gestão de Paulo Maluf (1993-1996), “com a justificativa de irregularidades na realização de parcerias com as entidades sociais, criando-se em seu lugar, para a Suplência I, o Programa de Alfabetização de Adultos (ProAlfa), e para Suplência II, os Centros Municipais de Ensino Supletivos (CEMES), ambos instituídos pelo decreto de nº. 33.894, 16 de dezembro de 1993.” (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 30-31).

Em 1997 Celso Pitta sucede Maluf durante um período político em que houve quatro secretários de educação diferentes até os anos 2000. Funari (2008) ressalta que durante esse período a educação de jovens e adultos seguiu outros rumos, deixando os princípios da educação popular e assumindo diretrizes pedagógicas voltadas para o trabalho na lógica de produtividade empresarial.

Segundo Silva (2013), a partir desses anos os objetivos previstos para a EJA foram abandonados e houve poucas propostas e inovações nos anos seguintes.

Tais projetos, entretanto, foram abandonados na gestão seguinte (1993-1996) que se limitou a oferecer aquilo que a lei estabelecia sem dispensar qualquer atenção especial a EJA. Os anos se seguiram e os seus respectivos governos nada ou pouco apresentaram quanto a uma reflexão apropriada para essa temática, salvo alguns cursos de formação específica oferecidos durante a gestão Marta Suplicy. (SILVA, 2013, p. 48-49)

Na década de 1990 foram criados os Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES) que funcionavam nos três períodos do dia, em atendimento semipresencial e que ofereciam um modelo de estudo mais flexível para os estudantes, cada qual tinha o seu tempo para cumprimento da jornada de estudo e contava com uma equipe de professores para atendimentos individuais, orientações e esclarecimentos (Recomendação CME, nº04/2021). Entretanto, o seu funcionamento efetivo se deu apenas em 1994, com vulnerabilidades e alto percentual de alunos não concluintes (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 32).

Além dos CEMES, foi criado o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (Proalfa) que também era destinado à educação de adultos. Tanto o CEMES quanto o Proalfa eram alternativas de estudo para esse público, pois ofereciam flexibilidade nos horários das aulas a partir de cursos de Suplência.

De acordo com Funari (2008, p.43) “a metodologia do Proalfa pressupunha um aluno autônomo e autodidata: desenvolveu-se através de atendimento individualizado, em que o aluno retirava os materiais (fascículos, apostilas) e estudava sozinho”, e esse processo ocorria fora da escola. Após estudar o material e o aluno se sentisse pronto para a avaliação, ele poderia realizá-la e se atingisse resultado igual ou superior a 70% poderia seguir para a próxima etapa.

Se observarmos esse modelo, parece-nos um tanto quanto ambicioso, pois ele pressupunha que indivíduos que não tiveram acesso ao ensino regular por inúmeras razões iriam conseguir acompanhar disciplinas como português e matemática através de apostilas, sem o acompanhamento contínuo de professores. Sim, há casos que podem ter obtido êxito, mas para o estudo com autonomia, os alunos necessitam de um mínimo de organização de suas rotinas, que faz parte do desenvolvimento de habilidades e competências que são construídas pela educação ao longo da vida, desde a infância.

Em 1998, o CME propôs uma reformulação do funcionamento dos cursos e exames supletivos a partir da Indicação CME nº05/1998 e da Deliberação CME nº 04/1998. O intuito era a oferta de modalidades de ensino mais inovadoras e flexíveis, que não se limitassem apenas aos supletivos.

Já dizia essa indicação, que “a regra, até recentemente predominante, de organizar os cursos supletivos segundo a mesma estrutura adotada para os cursos regulares, não deve ser considerada a única nem a melhor solução, em todas as situações, para a clientela a que se destina. Não apenas pelo fato de que os cursos supletivos não precisam ser, necessariamente, versões compactas dos cursos regulares, mas porque os próprios cursos regulares adquiriram uma flexibilidade de organização que não possuíam anteriormente.” (Recomendação CME, nº04/2021, p. 5)

Posteriormente, em consonância com o parecer, os CEMES foram substituídos pelos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) em 2003, na gestão de Marta Suplicy, como veremos adiante.

Na gestão de Paulo Maluf outros modelos foram criados: Telecurso; Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMTC); e Teleducar. O projeto Teleducar começou a utilizar novas tecnologias no processo educacional, a exemplo de equipamentos audiovisuais como a televisão e aparelhos videocassetes. Os cursos oferecidos pelo projeto advinham de parceiros da área industrial e buscavam ofertar ensino para qualificação de mão de obra para o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI):

Os cursos do Teleducar, instituídos pelo Decreto nº. 35456 de 30 de agosto de 1995 mantinham como parceiros a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI). Esse projeto era composto por cursos oferecidos em escolas, empresas ou entidades parceiras, com salas de aulas equipadas com TV em cores e videocassetes, para o acesso aos vídeos do telecurso elaborados pela Fundação Roberto Marinho, mobiliário escolar e material audiovisual e material impresso para os alunos. Instalados em espaços cedidos pelas empresas interessadas em manter convênio com a SME, que exercia apenas a supervisão e orientação técnica, de acordo com a legislação vigente. A manutenção dos postos e o fornecimento dos equipamentos e materiais eram de responsabilidade das empresas. (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 34)

O CMTC também foi um projeto voltado para a qualificação profissional dos jovens e adultos através de cursos de curta duração, “Os cursos eram ministrados de 2ª à 6ª feira, com carga horária de 90 horas e aulas diárias que correspondiam a 03 horas-aula.” (CORTE; ROGGERO, 2016, p. 35).

Durante a gestão de Celso Pitta (1997 a 2000) ocorreram mudanças nos horários dos cursos oferecidos pelo CMTC em face da adequação à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), Lei nº 10.097 de dezembro de 2000, que proibiu a contratação de jovens com idade inferior a dezesseis anos. Isso alterou a idade mínima obrigatória para o CMTC, que passou de quatorze para dezesseis anos completos e estar alfabetizado.

Observando esse histórico e o objetivo do CMTC, dialogamos com Funari (2008) que descreve que houve uma mobilização maior para a capacitação profissional dos estudantes jovens e adultos durante a gestão Maluf/Pitta, embasada em uma teoria norte-americana oriunda da administração conhecida como “Controle de Qualidade Total”, que:

[...] teve o mérito de embasar as ações que soergueram o Japão do pós-guerra, nos anos 50. Essa teoria foi desenvolvida pelo americano W. Edwards Deming, especialista em controle estatístico da qualidade associado às ideias de Taylor. (FUNARI, 2008, p. 39)

Segundo Faria (2014, p. 61) a educação passou a ser vista como um produto que dependia do bom andamento do funcionalismo público e os estudantes eram encarados como clientes e não como sujeitos de direitos.

Nesse ponto do percurso da educação na cidade de São Paulo percebemos uma oscilação com relação aos princípios e práticas de cada governo em seu desenvolvimento. Essa é uma característica recorrente em cada mudança de gestão, que impacta não só os projetos e programas previstos para a Educação, como para outras políticas públicas, que atendem principalmente a população mais vulnerável da cidade.

Para caracterizar melhor esse período, utilizamos dados trazidos por Funari (2008), sobre o número de matrículas realizadas em projetos de EJA entre o período de 1993 a 1996 no município de São Paulo:

Figura 21 – Número de alunos matriculados em projetos de EJA – SP – 1993 a 1996

Tabela 5 - Número de alunos matriculados em projetos de EJA em São Paulo – 1993 a 1996

D R E M	Suplência I		Suplência II		Total		Proalfa		Cemes	Teleducar	
	C	A	C	A	C	A	C	A	Total	C	A
1	65	2501	169	6464	234	8965	39	1357	2.184	-	-
2	54	2030	148	5397	202	7427	02	42	2.681	-	-

3	55	2113	145	5698	201	7811	-	-	-	-	-
4	59	2327	123	4946	182	7273	05	191	-	-	-
5	75	3175	188	7545	263	10720	09	360	-	-	-
6	72	2732	173	6419	245	9151	08	290	1.372	01	20
7	53	2005	102	3985	155	5990	02	81	-	-	-
8	44	1710	97	3493	141	5203	-	-	3.554	-	-
9	33	1250	116	4591	149	5841	02	75	2.393	-	-
10	37	1457	175	7090	212	8547	02	50	5.615	01	30
11	29	1161	53	2098	82	3259	02	86	1.363	-	-
12	52	2127	92	3746	144	5873	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	628	24588	1582	61472	2210	86060	71	2532	19162	02	50

Dados gerenciais de dezembro/1997, fornecidos pelo Centro de Informática da SME. Abreviações: DREM – Diretorias Regionais de Ensino Municipal; C – classe; A – alunos

Fonte: FUNARI, 2008, p.46.

Verificamos que dos projetos e programas citados, o total de matrículas na categoria Suplências I e II apresentam o maior número, que eram os cursos com mais flexibilidade nos horários, considerando que é a população trabalhadora que acessa à EJA em sua maioria, a suplência se torna atrativa para o público, que precisa de tempo para se organizar.

Entre os programas Proalfa, CEMES e Teleducar, verificamos que os CEMES possuíam o maior número de matrículas, seguido do Proalfa, que eram os programas mais flexíveis em horários para os estudantes, um diferencial do CEMES eram os atendimentos semipresenciais e que mantinham ainda um maior contato com os professores, o Proalfa era delimitado para um público mais independente, o que como já dissemos, demanda uma organização e gerenciamento maior do tempo por parte dos estudantes, o que nem sempre é possível, pois não houve esse aprendizado em outros momentos da vida escolar.

E o programa Teleducar aparece com o menor número de matrículas, mas que eram compatíveis com o número de turmas que existiam, pois o programa demandava uma infraestrutura mais elaborada, com o uso de salas equipadas com TV e equipamentos de vídeo em locais que firmavam convênio com a Prefeitura de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dando sequência ao histórico da cidade de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy (2001 a 2004), a EJA passou por uma reavaliação dando ênfase ao ensino presencial “desvinculando-se dos protocolos ligados à concepção de ensino dos dois prefeitos anteriores [...]” (FUNARI, 2008, p. 48).

Foi um período de reconstrução para a educação de jovens e adultos, o que gerou desenvolvimento na área da educação na cidade de São Paulo nesse período.

Dentre as ações ligadas à EJA, destacaram-se a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), a reconstrução do Mova e também da Reorientação Curricular da EJA (RRCEJA) -, que ocorriam nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O Cemes foi um projeto cuja gênese estava na gestão de Luiza Erundina e que, segundo a SME, teria sido “deturpado” pelos governos subsequentes (1993/1996 e 1997/2000). (FUNARI, 2008, p.48)

Nesse período de gestão há a proposta de reestruturação do MOVA por parte das entidades que haviam participado na antiga gestão, pois foi o programa com maior capilaridade e de acesso da população.

Houve a tentativa de retomada dos projetos iniciados pela gestão de Luíza Erundina (1989-1992), mas entre os objetivos, não estava a continuidade da alfabetização de Jovens e Adultos, conforme Faria (2014, p. 68), “esse fator denota que a EJA ainda ocuparia lugar secundário entre as prioridades do governo”.

Em 2003 houve também a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), uma forma experimental para atendimento da demanda de jovens e adultos que não tinham acesso ao Ensino Fundamental. Buscava-se a implementação de programas de educação mantendo-se a ênfase para preparação da mão de obra para o mundo do trabalho e da cultura.

O plano era “a democratização do conhecimento – qualidade social da educação” desdobrava-se em duas estratégias: Reorientação Curricular e Formação Permanente do Educador” (Faria, 2014, p. 68). Já não se buscava a “qualidade total” da educação e é nesse momento que surgem os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que até hoje figuram como uma marca dessa gestão.

É nesse sentido, que se empreendeu a construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), que buscavam integrar diferentes setores num projeto pedagógico pela inclusão e melhoria da qualidade de vida das comunidades em que se inseriam. Para constituir a Cidade Educadora, os CEUs articulariam as unidades educacionais de seu entorno, que contribuiriam para a proposição e desenvolvimento de ações esportivas, culturais e educacionais. (PACHECO, 2009 in FARIA, 2014, p. 69)

A gestão de Marta Suplicy marca a virada do milênio, momento em que houve muitos avanços, principalmente com relação à infraestrutura da cidade de São Paulo, que

iriam se perpetuar para as gestões seguintes (e alguns existem até hoje) apenas para exemplificar.

A Cidade passou por inúmeras mudanças na virada dos anos 2000, de acordo com reportagem publicada em 25/01/2021 (R7, 2021). No contexto político, a reportagem enfatiza que “a gestão da capital paulistana começou o século comandada por uma mulher”, o que já havia ocorrido na gestão de 1989 a 1992, como vimos.

A dinâmica da cidade com relação a transportes (ônibus e metrô), presença de ciclovias e a organização de eventos começava a se expandir, mas ainda não se imaginava que existiram tantas outras linhas de metrô, corredores exclusivos para ônibus ou que as ruas da cidade seriam tomadas pelo Carnaval.

Ainda não havia Bilhete Único, nem as linhas 4-Amarela e 5-Lilás do Metrô no transporte público há 20 anos. A Linha 2-Verde, era mais curta. Na zona sul, a última estação era a Ana Rosa. Também havia menos corredores de ônibus. A tarifa de ônibus custava R\$ 1,40. As do Metrô e da CPTM, R\$ 1,60. Atualmente o valor é o mesmo para os três sistemas, R\$ 4,40. Havia outdoors instalados nas vias, que ainda não contavam com um sistema de ciclovias. A Virada Cultural e a possibilidade de a cidade abrigar o maior Carnaval do país ainda não estavam no horizonte. (R7, 2021)

Na Saúde, nos anos 2000, a então prefeita Marta Suplicy abandonou o Plano de Assistência à Saúde, que foi implementado no governo anterior, “para recolocar a capital no Sistema Único de Saúde (SUS)” (R7, 2021). A saúde pública passou por mudanças devido ao crescimento da população. Vejamos como estavam distribuídos os estabelecimentos e serviços de saúde no município entre os anos 2000 e 2004.

Figura 22 – Estabelecimentos e Serviços de Saúde por Rede – Município de São Paulo – anos 2000 a 2020

Estabelecimentos e Serviços de Saúde por Rede
Município de São Paulo
2000 a 2020

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
MSP	165	147	150	172	197	214	237	225	284	352	369	376	390	380	380	299	292	288	289	296	311
Rede Municipal	89	92	92	114	149	158	177	167	229	297	310	317	330	325	327	248	235	230	234	241	253
Ambulatório de Especialidades	17	20	20	19	22	20	25	23	27	24	26	26	20	18	20	18	16	12	12	16	14
Assistência Médica Ambulatorial (AMA) (1)	0	0	0	0	0	12	24	16	63	115	116	117	120	118	117	37	29	28	29	29	28
Assistência Médica Ambulatorial de Especialidades	0	0	0	0	0	0	0	0	5	10	15	16	19	16	16	16	13	12	14	13	13
Centro de Atendimento Psicossocial (2)	0	0	0	24	44	43	45	45	49	61	65	69	79	80	84	84	84	84	85	88	96
Centro de Convivência e Cooperativa	14	16	16	16	20	20	20	21	21	21	21	21	21	21	22	23	23	23	23	24	24
Centro de Referência em Saúde do Trabalhador	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
DST/AIDS (3)	19	19	18	18	22	22	22	22	22	22	21	22	25	26	26	27	26	26	26	26	26
Hospital	15	15	14	15	15	15	15	16	17	18	19	19	19	18	18	19	19	19	19	19	25
Pronto Atendimento	3	2	2	2	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	6	6	7	8	8	8	9
Pronto-Socorro	12	12	13	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Rede Estadual	73	52	56	55	45	53	57	55	52	54	58	58	59	54	52	51	57	58	55	55	58
Ambulatório de Especialidades	25	11	6	6	5	5	5	3	5	5	3	5	7	5	6	6	9	11	11	11	14
Centro de Referência	0	0	0	0	2	7	8	8	6	8	8	7	9	7	7	6	9	8	8	8	8
Clínica de Especialidades	7	3	6	10	0	2	2	2	2	2	5	5	7	6	6	6	6	6	3	3	3
Hospital	33	32	37	33	33	34	35	34	35	34	35	35	34	33	33	33	33	33	33	33	33

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde - Coordenação de Epidemiologia e Informação/CEInfo

Elaboração: SIMUL/Deinfo

(1) Redução do número de vezes de junção de AMA com UBS, criando a categoria AMA/UBS

(2) Inclui Centro de Atendimento Psicossocial Adulto, Infantil e Álcool e Drogas

(3) Inclui os Serviços Especiais, os Centros de Referência e os Centros de Testagem e Acompanhamento em DST/AIDS

Fonte: PMSP – Secretaria de Urbanismo e Licenciamento¹⁴.

Verificamos que houve um aumento tímido no total de estabelecimentos de saúde no município durante o período, o número de hospitais municipais não mudou e a especialidade Assistência Médica Ambulatorial (AMA) ainda não havia sido implantada na cidade. Voltaremos a esses dados na descrição dos próximos períodos de gestão da cidade.

O sistema público de transportes também passou por mudanças, em 2001 ainda não existia o “Bilhete Único”, que foi incorporado à cidade como sistema integrado de pagamento de tarifas em 2004, “a medida revolucionou a vida dos paulistanos” (R7,2021) que podem até hoje, realizar embarques diferentes utilizando apenas um cartão, sendo que os estudantes pagam meia-passagem, desde que comprovem suas matrículas em instituições de ensino.

Abaixo temos um retrato do total da frota de ônibus urbanos no período. De 2000 a 2004 houve um aumento da frota que passou de 10.543 para 15.066, o que justifica o aumento dos corredores de ônibus e a criação do bilhete único, que permitiu uma maior mobilidade da população.

¹⁴ Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/10_estabelecimentos_e_servicos_de_saude_por_rede_2000_2021_1648561452.htm. Acesso em: 25/01/2022.

Figura 23 – Frota de ônibus urbanos no município de São Paulo durante os anos de 1983, 1991 e de 2000 a 2020

**Frota de Ônibus Urbanos
Município de São Paulo
1983, 1991 e 2000 a 2020**

<i>Frota</i>	<i>Subsistema estrutural</i>	<i>Subsistema local</i>	<i>Total</i>
1983	-	-	7.911
1991	-	-	9.476
2000	-	-	10.543
2001	-	-	10.460
2002	-	-	9.958
2003	8.791	6.502	15.293
2004	8.591	6.477	15.068
2005	8.397	5.993	14.390
2006	8.356	6.405	14.761
2007	8.539	6.372	14.911
2008	8.835	5.880	14.715
2009	8.953	5.979	14.932
2010	9.000	6.003	15.003
2011	8.900	6.008	14.908
2012	8.975	5.997	14.972
2013	8.817	5.988	14.805
2014	8.801	5.997	14.798
2015	8.837	5.917	14.754
2016	8.794	5.966	14.760
2017	8.476	5.980	14.456
2018	8.126	5.922	14.048
2019	7.869	6.110	13.979
2020 (1)	7.915	6.137	14.052

Fonte: PMSP – Secretaria de Urbanismo e Licenciamento¹⁵.

Outro fator de mudança na mobilidade urbana foi a criação de corredores exclusivos para ônibus, entre os anos de 2001 a 2016. Além dos corredores de ônibus, a cidade começou a receber mais ciclovias como uma opção de transporte, mas conforme afirmam os especialistas na reportagem, “a cidade foi e ainda é pensada para carros.” (R7, 2021).

O espaço urbano passou a receber cada vez mais manifestações culturais e/ou sociais, por exemplo, a “Virada Cultural” que teve início em 2005, já na gestão Serra/Kassab. Fatores que tornaram a cidade cada vez mais atrativa aos processos migratórios também.

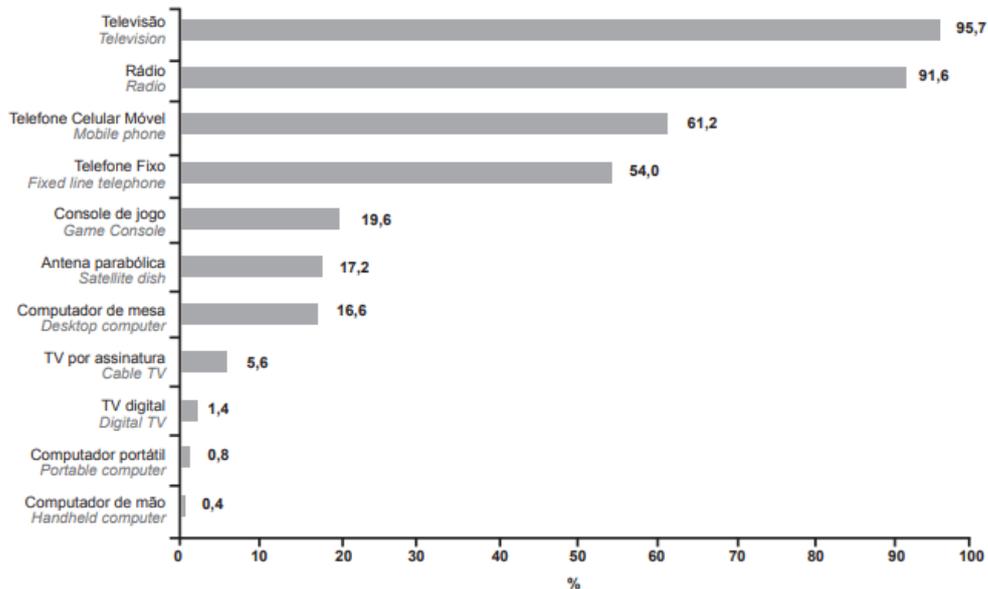
¹⁵ Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/teste1_1619112772.htm. Acesso em: 25/01/2022.

É nesse período que começa a se expandir o uso de celulares e a internet está chegando ao Brasil, ainda através da internet discada. A população começa a ter acesso aos primeiros computadores pessoais e surge uma nova forma de desigualdade, pois apresentavam um preço alto no mercado, o que explica por que projetos como o Teleducar possuíam poucas turmas, pois como vimos era necessário uma infraestrutura que comportasse o uso de computadores no processo de aprendizagem. Porém, é um fato que os celulares e computadores modificaram a forma de interação humana e desde a década de 90, pelo menos a internet e o uso de computadores foram inseridos paulatinamente nas instituições escolares e nos lares brasileiros.

A Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil de 2005 mostra como os celulares e os computadores já figuravam nos domicílios, conforme gráfico abaixo:

Figura 24 – Domicílios que possuem equipamentos TIC no Brasil em 2005

Gráfico 2 – Proporção de domicílios que possuem equipamentos TIC
Graphic 2 – Proportion of households with access to ICT equipments

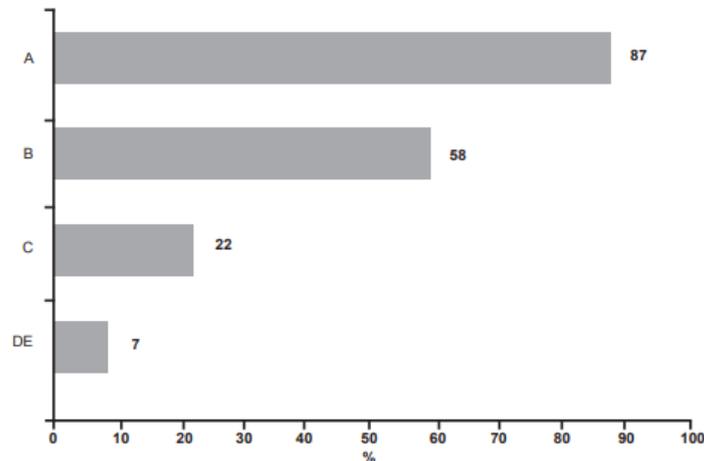


Fonte: Cgi.br, 2005.

E outro dado importante é a proporção de domicílios que possuíam acesso à internet, o gráfico mostra como já se apresentava desigual a distribuição do acesso pelo país. A população mais pobre e economicamente menos ativa detinha uma quantidade sensivelmente inferior de domicílios com internet.

Figura 25 – Domicílios com internet, por classe social

Gráfico 5 – Proporção de domicílios com internet, por classe social
 Graphic 5 – Proportion of households with Internet access, by social class



Fonte: Cgi.br, 2005.

Iniciando a gestão de José Serra e Gilberto Kassab (2005-2012), segundo Faria (2014, p. 86) houve um movimento de “reestruturação e redução as Coordenadorias da Saúde e Educação junto às subprefeituras”. Nota-se um novo período de busca de “qualidade da educação” que apontaram o baixo desempenho dos estudantes em avaliações como o SAEB e o PISA.

De acordo com Abbonizio (2007), esse foi um período com diálogos truncados entre a sociedade e o poder público, principalmente com o grupo que coordenava o Fórum MOVA-SP que temia a descontinuidade do programa. Mas em 11 de outubro de 2005, “a lei 14.058 sanciona o MOVA-SP como programa de alfabetização permanente no município de São Paulo” (Abbonizio, 2007, p. 80).

José Serra permaneceu no cargo até 31/03/2006, quando saiu para concorrer às eleições estaduais, assim o vice- prefeito Gilberto Kassab assumiu a prefeitura. Até 2006 não havia sido dispensada atenção à EJA, que apenas em 2007 “com a publicação da Portaria 4.917, que dispõe sobre a reorganização da EJA no município de São Paulo” (Funari, 2008, p. 56) voltou à pauta da gestão.

A Portaria previa algumas mudanças para a modalidade de ensino, principalmente no tempo de cumprimento das horas/aula e a carga horária mínima dos cursos. Além disso, foram estabelecidas 4 etapas para a conclusão da EJA e a divisão do currículo em: Eixo

Central e Eixo Variável. Cada etapa da EJA correspondia a 2 anos do Ensino Fundamental regular, sendo:

- I-Alfabetização – 1º e 2º termos do Ciclo I: com prioridade no conhecimento da escrita, da leitura e da matemática;
- II-Básica – 3º e 4º termos do Ciclo: enfatizando-se a continuação do processo iniciado na etapa de Alfabetização;
- III-Complementar – 1º e 2º termos do Ciclo II: priorizando-se a aquisição de habilidades, conhecimentos e valores que permitem um processo mais amplo de participação na vida social;
- IV-Final – 3º e 4º termos do Ciclo II: correspondendo esta etapa à conclusão do ensino fundamental, com prioridade no desenvolvimento de formas de conhecimento que permitem ao educando maior participação e intervenção na vida social. (FUNARI, 2008, p. 56)

O Eixo Central trazia as disciplinas que deveriam ser cursadas pelos estudantes seguindo as diretrizes previstas para o Ensino Fundamental e a frequência era obrigatória.

O Eixo Variável previa a frequência facultativa dos alunos e recomendava atividades em horários alternativos como orientação para os estudos e projetos e recuperação de aprendizagem.

A educação para o trabalho foi outro foco dessa gestão, após a proposta de reorganização curricular da EJA em 2008 que considerava questões advindas da globalização que estavam gerando mudanças no mercado de trabalho e na vida das pessoas. O MOVA, os CIEJAs e as modalidades de EJA de governos anteriores foram mantidos, mas como vimos em gestões anteriores, sempre há ajustes de acordo com gestão.

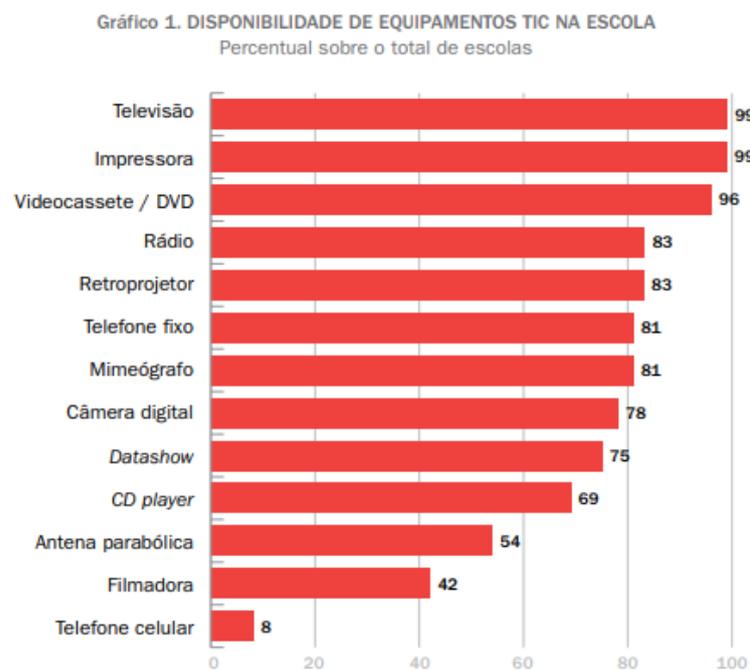
Esse período gerou impactos significativos para a educação, principalmente no início da gestão. Segundo Abbonizio (2007, p. 80), em 2005, o atendimento para a EJA “caiu de 25 mil para 19 mil matrículas, pois havia salas que não atendiam ao mínimo exigido de 15 alunos por turma”. Percebemos nesse trecho que houve impactos sociais com a mudança de gestão, pois as vagas estavam mal distribuídas pela cidade, bem como houve modificação em como operacionalizar a EJA, a partir da reorganização curricular. Se por um lado foi um ganho a lei que sancionou o MOVA-SP, por outro foi um momento de muitas incertezas quanto às ações políticas.

Porém, até então não observamos a real preocupação de nenhuma gestão em conhecer o público da EJA, quem são os estudantes, onde vivem, e o que desejam para seus futuros, são questões que não saltam como objetivos centrais.

Em 2010, foi aprovada nova proposta para EJA através do Parecer CME nº 202/2010, que recomendava que a SME deveria “flexibilizar por meio de Programas e Projetos, o atendimento a esta modalidade de ensino com vistas a assegurar as peculiaridades que lhe são próprias” (Recomendação CME, nº04/2021).

Em comparação aos dados mostrados sobre o período da gestão anterior, a pesquisa TIC Educação começou suas publicações sobre a presença de tecnologias nas escolas em 2010, que mostram como estava a distribuição de tecnologias nas escolas públicas brasileiras. Os dados serão mostrados para que possamos ter noção do quanto a internet e tecnologias da informação e comunicação estavam modificando a organização das instituições escolares.

Figura 26 – Percentual de equipamentos TIC disponíveis em escolas brasileiras - 2010

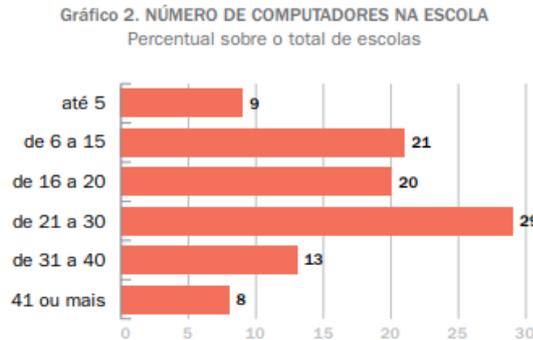


Fonte: TIC Educação, 2010.

Verificamos pelo gráfico que o telefone celular aparece em último lugar em disponibilidade de uso nas escolas públicas em 2010, mesmo que os smartphones já existissem desde 2006, o uso ainda não era tão expressivo como vemos atualmente, pois o

preço era mais oneroso. As tecnologias como televisão, videocassete e rádio apareciam também em salas de aula na década de 90.

Figura 27 – Percentual de computadores disponíveis nas escolas brasileiras - 2010



Fonte: TIC Educação, 2010.

Com relação ao número de computadores era mais expressivo, mas que variava de acordo com a região do país.

Cada estabelecimento de ensino público conta, em média, com 23 computadores; no Nordeste, a média cai para 19; já o Sul apresenta um número superior à média brasileira, 27 computadores por escola. A quantidade de equipamentos é mais confortável nas escolas que oferecem o Ensino Médio, onde há, em média, 27 computadores. Escolas que oferecem somente o Ensino Fundamental I dispõem, em média, de 20 computadores, e as que oferecem o Ensino Fundamental II, 23. (TIC EDUCAÇÃO, 2010)

Na gestão de Fernando Haddad (2013-2016), o currículo para a EJA foi publicado em dois volumes, em 2016, após três anos desde o início da gestão, intitulados como “Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas”.

Como princípios para a EJA estabeleceu-se “na perspectiva do fortalecimento da gestão democrática e participativa, da integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da qualidade social da educação” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p.7). Observamos que “qualidade social” havia sido utilizada também na gestão de Marta Suplicy.

O documento reafirmava a EJA como direito humano fundamental na perspectiva de continuar fortalecendo essa modalidade de ensino através de cinco formas de atendimento:

- EJA Regular: funciona no período noturno, de forma presencial com duração de 4 anos e oferecida em Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFs e EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos (EMEBs);
- MOVA-SP – Movimento de Alfabetização: executado em parceria a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Organizações da Sociedade Civil tem como principal objetivo o combate ao analfabetismo oferecendo educação que contemple a necessidade do público da EJA;
- CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos: unidade educacional destinada a atender jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) e os cursos têm duração de 4 anos, além da qualificação profissional;
- CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento: oferece qualificação profissional e cursos profissionalizantes de curta duração “nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p.24-25).
- EJA Modular: oferecida nas EMEFs que participam do projeto EJA Modular. O curso é noturno e presencial. Apresenta uma organização mais flexível adequado aos componentes curriculares que são obrigatórios “organizados em módulos de 50 dias letivos e também atividades de enriquecimento curricular” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p.25).

Observamos que ao elencar as cinco modalidades, o currículo proposto foi mantido com novas propostas de projetos para a EJA. O documento também apresentou como objetivos: a articulação dos saberes da Educação Formal e da Educação Não Formal respeitando os espaços educativos e o saber não formal adquirido através de experiências vividas ao longo da vida; a utilização de Metodologia dialógica promovendo o diálogo como prática educativa para relações horizontais; o Trabalho com Projetos para construção de conhecimento em grupo e de forma interdisciplinar; a Educação como ato político que deve promover a leitura crítica da realidade e desenvolver o exercício da cidadania nos estudantes; a Flexibilização dos Tempos e Espaços em que os espaços educativos são pensados de acordo com a faixa Etária do público, rompendo com a infantilização promovida pelo ensino regular na disposição de mesas e cadeiras, bem como dos materiais que serão utilizados para as atividades; a Valorização das Histórias de Vida e Identidades dos Jovens e Adultos respeitando o percurso social de cada estudante para o fortalecimento de vínculos com o

educador e por fim o Mundo do Trabalho que poder ser debatido e dialogado como um processo emancipador e não imposto, pois “o currículo da EJA não pode ser moldado em função apenas das demandas que o mercado de trabalho impõe” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p.32).

Das gestões anteriores, figurou-se como a primeira vez que um currículo foi estruturado de forma mais organizada e colocava em pauta a necessidade de atualização dos educadores da EJA. O Curso JUVIVA – Curso de Atualização EJA e Juventude Viva foi criado para ser oferecido aos educadores pela SME/DOT-EJA e Núcleo Étnico- Racial junto à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Curso JUVIVA é uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI – MEC). Tem como objetivo desenvolver um processo formativo que sensibilize os professores para as questões que afetam, em especial, a juventude negra e refletir sobre o papel da escola no enfrentamento às violências contra a juventude, buscando possibilidades de atuação da escola na composição de uma rede mais ampla de sujeitos e instituições envolvidos no enfrentamento dessas questões. (EJA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2016, p.11)

Outro projeto previsto pelo documento foi o “Transcidadania” que surgiu a partir do debate sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade em parceria a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC, Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo – SDTE e a Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres – SMPM, “com o intuito de elevar a escolaridade, de fortalecer as atividades de colocação profissional, de reintegração social e promoção da cidadania para a população LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) em situação de vulnerabilidade” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p.12).

Outra dimensão abordada no currículo foi o trabalho com o corpo entendido enquanto dimensão social que carrega as histórias e experiências de cada indivíduo. Para tanto essa dimensão seria trabalhada a partir de ações interdisciplinares e não só apenas no currículo de Educação Física.

Um dos objetivos do currículo era ser interdisciplinar promovendo o diálogo entre diferentes áreas de conhecimento para articulação do trabalho dos educadores visando à inserção social dos estudantes.

Outros pontos diferenciais trazidos por esse currículo estão contidos nos capítulos “EJA: perfil dos jovens e adultos e os diferentes territórios” e “EJA e as Tecnologias

Digitais”, dois pontos fundamentais e desconsiderados em sua complexidade em gestões anteriores. Como objetivo,

As tecnologias digitais devem contribuir para as necessidades educacionais e nas interações pedagógicas, incentivando a aprendizagem em pares, o trabalho colaborativo, a reorganização, o desenvolvimento e a flexibilização do currículo, com a proposição de pesquisas e projetos que atendam às expectativas da aprendizagem ao longo da vida. (EJA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS, 2016, p. 17)

Considerar o perfil do público é fundamental, não apenas para EJA, mas para qualquer modalidade de ensino, planejamento de programas, projetos e serviços, sejam públicos ou privados. Essa proposta é um ganho para o currículo da EJA para a cidade nesse período.

Nesse sentido, o currículo trouxe a questão da inclusão social ao propor o Projeto Transcidadania considerando a população LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) e promoveu a Educação Especial em um movimento de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiências, enquanto política pública.

Com relação ao MOVA-SP, o programa foi continuado e “a formação inicial do MOVA-SP foi retomada no ano 2014 e oferecida a todos os educadores do Movimento de Alfabetização e às Equipes das DREs que acompanham as ações da EJA” (EJA: Princípios e Práticas, 2016, p. 19).

Debatendo sobre as propostas do currículo, o documento apresenta outros princípios que também foram apresentados durante a gestão de Luiza Erundina ao dizer que:

Para além do conhecimento do perfil dos educandos, a proposta de reorientação curricular para a EJA alicerça-se, em uma educação humanista e popular, comprometida com a construção de um novo saber realmente libertador e significativo, levando em conta o acesso à produção cultural da humanidade. ((EJA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS, 2016, p. 22)

Nesse trecho vemos que o ideal de educação popular havia sido retomado por essa gestão.

O segundo volume do documento traz a fundamentação teórica aos objetivos propostos pelo currículo da EJA, direcionado aos educadores e educadoras como oportunidade de diálogo sobre as experiências vivenciadas nessa modalidade de ensino.

No período de 2016-2019, João Dória foi eleito prefeito da cidade tendo como vice-prefeito Bruno Covas, momento em que disputou a gestão com 3 representantes de

gestões descritas nesse capítulo: Luiza Erundina, Marta Suplicy e Fernando Haddad. Dória permaneceu no cargo até 2018, quando saiu para disputar a eleição para governo do Estado de São Paulo, da qual foi eleito, assim Bruno Covas assumiu a prefeitura da cidade em abril de 2018.

Durante o período que permaneceu na gestão, Dória apresentou propostas e metas (Rede Nossa São Paulo), das quais iremos analisar no que diz respeito à educação e verificar se houve propostas para a EJA.

No eixo “Educação”, havia 3 metas, sendo duas delas pertinentes à EJA: criar o Centro de Apoio e Inovação para professores e equipes escolares e ampliar o acesso à educação integral.

No eixo “Diversidade”, das 3 metas, destacamos a que prevê ampliação do Programa Transcidadania, que como vimos foi um dos programas apresentados no currículo para a EJA em São Paulo no ano de 2016.

O eixo “Cidade Digital” apresentou 8 metas, dentre elas, uma é específica para a educação: Implementar, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, soluções Web Pedagógicas e disponibilizá-las através de sinal *WiFi* aos equipamentos dos alunos. Essa é uma meta que daria continuidade à atenção que também foi dispensada para esse item na gestão anterior.

As metas elencadas foram herdadas pela gestão de Bruno de Covas em 2018. Durante sua gestão até a reeleição em 2020, foi publicado o Currículo da Cidade para a EJA em 2019, intitulado como “Currículo da Cidade: Tecnologias para a Aprendizagem”, bem como todos os cadernos que norteiam a grade curricular de ensino na cidade de São Paulo. O objetivo do currículo é nortear o diálogo educacional com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na EJA. O documento é aprofundado em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências em informação previstas para a educação, e será analisado no próximo capítulo.

O período atual de gestão corresponde à reeleição de Bruno Covas em 2020, mas após adoecer em decorrência de um câncer no trato digestivo, Covas faleceu em maio de 2021, momento em que o vice-prefeito Ricardo Nunes assumiu a prefeitura e exerce o mandato até o momento.

O debate contemporâneo sobre a EJA aponta caminhos que marcaram a educação no Brasil, e não apenas considerando a educação para jovens e adultos. O histórico sugere

continuidade de heranças da exclusão de muitos indivíduos que não conseguiram estudar conforme previsto constitucionalmente.

Corte e Roggero (2016) indicam que o período entre 1989 e 2016 teve avanços, mas também gerou questionamentos sobre o atendimento à EJA no município de São Paulo. Aqueles que nela trabalham a consideram uma modalidade de escolarização que deveria ser transitória, pois as matrículas da EJA reforçam a ausência de políticas que favoreçam a inserção e permanência dos alunos na escola.

Abbonizio (2007) apontou outros entendimentos, principalmente ao trazer as angústias vivenciadas pelo grupo que luta pela continuidade do MOVA-SP a cada mudança de gestão na Prefeitura de São Paulo. A autora dialoga com os outros pesquisadores de forma complementar e aprofunda a discussão mostrando a realidade das parcerias estabelecidas entre o poder público e as organizações sociais, mesmo que ela esteja abordando parcerias com a SME, a dinâmica se repete em outras secretarias, com relações que oscilam entre momentos de tensão e de alívio.

Funari (2008) recapitula os caminhos da educação de adultos e fornece material histórico fundamental sobre as gestões que passaram pela prefeitura de São Paulo desde 1989 até a gestão Serra/Kassab, e Faria (2014) completa o debate ao fortalecer a fundamentação e o entendimento cronológico dos acontecimentos de cada período gerencial da cidade de São Paulo.

Na tabela seguinte temos de forma resumida o que foi mantido e o que foi modificado durante as diferentes gestões da cidade entre os anos de 1989 e 2016. Verificamos que a partir de 2001 a EJA passou a ser oferecida nos espaços das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e que apenas em 1993 o programa Proalfa vigorou. Os CEMES também não continuaram, sendo substituídos pelos CIEJAs a partir de 2005. Uma semelhança entre todas as gestões foi a proposta da qualificação profissional, como podemos ver na última linha da tabela, desde 1993.

Figura 28 – Modalidades de oferta da EJA no município de São Paulo

Quadro 1: Modalidades de oferta da EJA no Município de São Paulo

1989 – 1992 (PT) Luíza Erundina	1993 – 2000 (PDS/PPB) Paulo Maluf/ Celso Pitta	2001 – 2004 (PT) Marta Suplicy	2005 – 2012 (PSDB/DEM) José Serra/ Gilberto Kassab	2013 – 2016 (PT) Fernando Haddad
EMPSG/EDA	EMPSG	EMEF	EMEF	EMEF
MOVA	Proalfa	MOVA	MOVA	MOVA
CEMES	CEMES	CEMES/CIEJA	CIEJA	CIEJA
Frente do Funcionalismo	Telecurso e CMCT	CMCT	CMCT	CMCT

Fonte: elaborado a partir das informações de SME-DOT/Memória Técnica Documental.

Fonte: CORTE; ROGGERO, 2016, p. 26.

2.1. Perspectivas contemporâneas

A partir do documento “Retratos da EJA em São Paulo”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2020, pela Recomendação CME nº 04/2021, há novas propostas para um novo direcionamento. A EJA passa a ser organizada por modalidades de atendimento que consideram o sentido inclusivo de educação ao longo da vida.

Há cinco formas de atendimento: EJA Regular, EJA Modular, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, Centro Municipal de Capacitação e Treinamento – CMCT e os Movimentos de Alfabetização Popular – MOVA-SP, e outras formas de atendimento intersetoriais. As modalidades expostas são as mesmas propostas no currículo para a EJA em 2016.

De acordo com o CME, há também formas de atendimento que oferecem cursos livres a partir de ações intersetoriais. Os cursos livres são oferecidos pelos CMCT e pela Iniciação ao Mundo do Trabalho (IMT) da SME, “que oferece atendimento de jovens e adultos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, em parceria com 16 instituições de Educação Especial sem fins lucrativos, localizadas em diversas regiões da cidade” (Recomendação CME nº04/2021).

As formas de atendimento intersetoriais ocorrem através do MOVA em parceria com a SME oferecendo turmas de alfabetização em espaços comunitários. Pelo Programa Operação Trabalho PopRua (Pot PopRua) ocorre parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico,

Trabalho e Turismo (SMDET). Objetiva-se a inserção da população em situação de rua em cursos profissionalizantes ou a continuidade da educação formal. O Programa Transcidadania engloba as Secretarias de Saúde, Educação, Trabalho e Assistência Social e outros setores sociais para atender pessoas travestis, mulheres transexuais e pessoas trans em situação de vulnerabilidade social. O Projeto Portas Abertas oferece aprendizado de língua portuguesa para migrantes na cidade, sendo “[...] o primeiro curso público municipal de Português, oferecido como Política Pública [...]” (Recomendação CME nº04/2021).

O surgimento de novas possibilidades de atendimento para os diversos públicos que transitam e vivem na cidade de São Paulo é um ponto positivo, considerando que esse público acompanha o dinamismo da cidade e necessita de metodologias mais flexíveis de ensino sem perdas na qualidade do aprendizado.

2.2. Perfil do público

O perfil dos estudantes da EJA é composto pelo público que acessa as modalidades de atendimento que descrevemos. Vejamos os dados de 2019 da Recomendação CME nº04/2021¹⁶, a partir do Sistema Escola Online:

Figura 29 – Percentual de matrículas por sexo – EJA no município de São Paulo

a. Maior concentração de mulheres

2019	Total de Matrículas	Matrícula por Sexo			
		Masculino		Feminino	
Total	46.970	20.909	45,5%	26.061	55,5%

Figura 30 – Percentual de matrículas por faixa etária – EJA no município de São Paulo

b. Atendimento de estudantes na faixa etária de 15 a mais de 60 anos

2019	Total de Matrículas	Matrícula por Faixa etária					
		15 a 19	20 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	61 ou mais
Total	46.970	30,9%	19,2%	15,7%	18,8%	11,3%	4,4%

¹⁶ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/card/deliberacoes/>. Acesso em: 20/12/2021.

Nas tabelas anteriores observamos duas características, o número de matrículas do público feminino é superior em 10%, e há ainda uma considerável parcela de jovens entre 15 e 19 anos.

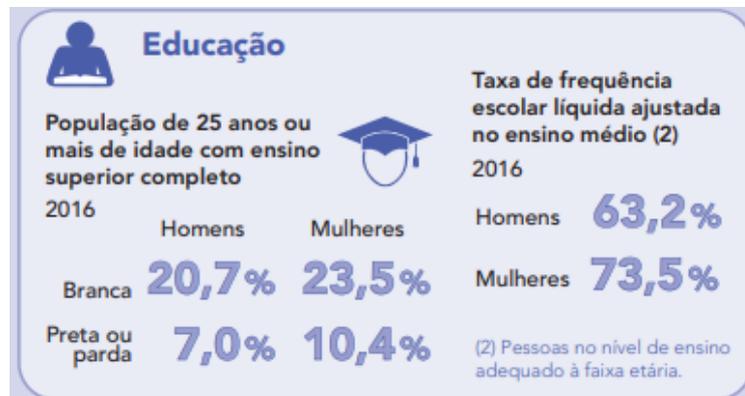
A desigualdade de gênero é uma característica que observamos no Brasil, Rosa e Felipe (2019, p.81) fazem uma análise histórica do processo de invisibilidade às mulheres no acesso à educação, citando que “no Brasil, o acesso das mulheres à educação só se deu em 1827, com a Lei de Instrução Pública” e que o principal objetivo era que a mulher se tornasse um exemplo para os filhos.

Os autores ressaltam que foi apenas no final do século XIX e início do século XX que “surgiram vários cursos destinados às jovens como as escolas técnicas femininas e escolas normais” (Rosa; Felipe, 2019, p.82), porém os cursos eram planejados para que as mulheres se aprimorassem nas funções ligadas ao cuidado com a casa e aos filhos.

O acesso à universidade é um capítulo à parte que foi possível somente em 1879 e apenas para mulheres burguesas. Se remontarmos à história da educação desde o processo de colonização do Brasil, as possibilidades de estudo eram ofertadas apenas aos filhos e filhas dos europeus.

O documento “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” publicado pelo IBGE em 2018 mostra que o número de mulheres inseridas no ensino médio ou no ensino superior é maior quando comparado ao público masculino. Lógica que se repete no município de São Paulo com relação à EJA.

Figura 31 – Percentual da população com ensino superior completo e taxa de frequência líquida ajustada a ensino médio por sexo e faixa etária



Fonte: IBGE, 2018.

Outro documento publicado pelo IBGE em 2018, diz respeito às Mulheres no Mercado de Trabalho. O estudo se inicia indicando que há diferenças estruturais entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Além disso, “os arranjos familiares também contribuem para o tipo de inserção no mercado de trabalho, principalmente para as mulheres com filhos menores, que muitas vezes direcionam parte importante do seu tempo para o cuidado de pessoas e afazeres domésticos” (IBGE, 2018, p. 1). Essa é uma característica que se repete para a educação dessas mulheres também.

Segundo dados da PNAD Contínua do IBGE (2019), no ano de 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental, sendo 48,6% do seu público composto por mulheres e 73,7% por pessoas na cor preta ou parda. Já a EJA do Ensino Médio contou com 833 mil pessoas vinculadas, com o público feminino de 54,9% e 65,7% de pessoas na cor preta ou parda (IBGE, 2019a). (BARRETO, MUSIAL, 2021, p.219-220)

Nesse sentido, as mulheres estão buscando especialização para o mercado de trabalho, enquanto direito, e para ocupar cargos melhores pelo avanço da instrução. Além disso, os lares chefiados por mulheres são uma realidade que vem ganhando força no Brasil.

Conforme reportagem de 08/09/2020 (CONTEE, 2020) durante a pandemia, políticas foram adotadas para minimizar os impactos na distribuição de renda das famílias, principalmente as chefiadas por mulheres, que ficam mais propensas às vulnerabilidades, pois a renda familiar é formada por apenas uma pessoa, além do aumento da taxa de desemprego.

A situação de pandemia tende a agravar desigualdades estruturais existentes, entre as quais a de gênero e raça. A destinação de uma parcela da renda básica de R\$1.200,00 para as famílias chefiadas por mulheres sem cônjuge e com filhos se baseia no fato de que essa composição familiar é extremamente vulnerável à situação de pobreza. Esse modelo de arranjo é composto por maioria absoluta de mulheres. Em 2018, 12,755 milhões de pessoas viviam em arranjos familiares formados por responsável, sem cônjuge e com filhos até 14 anos, compreendendo 7,4% da população. Desse total, em 90,3% dos domicílios a responsável era mulher. Dentre estas, 67,5% eram pretas ou pardas e 31,2% brancas.

Para ilustrar como caminhamos a passos lentos, em 1981 foi estabelecido o primeiro tratado internacional com o objetivo de assegurar os direitos humanos da mulher, após a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, realizada pelo comitê CEDAW da ONU em 1979. Após esse marco, o Brasil publicou o Decreto nº 89.460 de 20/03/1984, em que promulgava a convenção, esse decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 4.377 de 13/09/2002. É uma conquista recente e enfrenta embates cotidianos recorrentes para se firmar como dever e direito.

As mulheres ocupavam um lugar de submissão e secundário nos arranjos familiares, mas essa é uma situação que está mudando. As mulheres estão conquistando autonomia, com base em lutas cotidianas pela defesa de direitos, mesmo em um país tão desigual.

Com relação à faixa etária, o “Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito Educação” publicado pelo INEP em 2021, expõe que está havendo uma “juvenilização” do público da EJA, se considerarmos que os jovens de 15 anos ainda poderiam estar cursando o ensino regular, observamos que esses jovens buscam a EJA para preencher a lacuna do tempo que perderam ao perceberem que suas idades não são mais compatíveis ao pré-estabelecido pelas grades curriculares.

Di Pierro (2005) sintetiza que há uma confluência de fatores que permeiam o fenômeno da juvenilização da EJA,

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2005, p. 1122)

Figura 32 - Percentual de matrículas por raça/cor – EJA no município de São Paulo

c. Raça/cor, segundo se autodeclararam

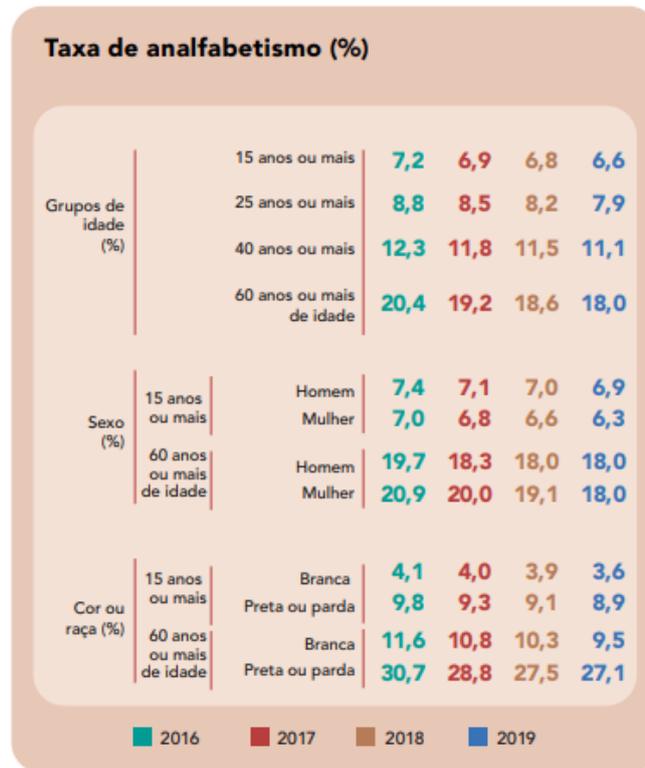
2019	Total de Matrículas	Matrícula por Raça/Cor					
		Branco	Negro	Pardo	Indígena	Amarelo	Não declarado
Total	46.970	14.168	3.651	15.749	91	123	13.188

Fonte: Recomendação CME nº04/2021.

Diferentemente do IBGE, que classifica a população negra em pardos e pretos, aqui a denominação é de negro e pardo. Os negros apresentam o menor número no total de

matrículas e os pardos ocupam a maioria das vagas. A PNAD Contínua sobre a Educação em 2019 traz alguns dados sobre as taxas de analfabetismo e frequência escolar no Brasil, em que a categoria raça/cor também aparece e confirma a desigualdade.

Figura 33 – Taxa de analfabetismo no Brasil por sexo e faixa etária – 2016-2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.
 Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

Fonte: PNAD Contínua, 2019.

Pelas taxas de analfabetismo, verificamos que aumentam significativamente entre pessoas pretas ou pardas tanto na faixa etária de 15 anos ou mais, quanto de 60 anos ou mais. Em 2019, a taxa de analfabetismo para pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais era 5,3% maior que a de pessoas brancas. Na faixa etária dos 60 anos ou mais, ainda em 2019, essa diferença aumenta drasticamente sendo 17,6% maior para pessoas que se declaram pretas ou pardas.

Passos e Santos (2018, p.2), explicitam no artigo sobre a educação das relações étnico-raciais na EJA, que “o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações”. O racismo é estrutural e institucional no país.

No relatório “A Distância que nos Une – Um Retrato das Desigualdades Brasileiras”, elaborado pela OXFAM em 2017 mostra que a distribuição de renda entre homens e mulheres se mostra mais desigual quando há o enfoque na raça/cor.

Se há diferenças grandes entre homens e mulheres, o enfoque em raça mostra que a situação da população negra é ainda mais grave⁶⁶. Com base nos mesmos dados, entre as pessoas que recebem até 1,5 salário mínimo, estão 67% dos negros brasileiros, em contraste com menos de 45% dos brancos⁶⁷. Cerca de 80% das pessoas negras ganham até dois salários mínimos. Tal como acontece com as mulheres, os negros são menos numerosos em todas as faixas de renda superiores a 1,5 salário mínimo, e para cada negro com rendimentos acima de 10 salários mínimos, há quatro brancos. (RELATÓRIO OXFAM – A DISTÂNCIA QUE NOS UNE, 2017, p.27)

As tabelas iniciais ilustram que ainda não atingimos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A EJA ainda não engloba integralmente o público que a ela recorre para iniciar ou continuar os estudos, principalmente por não considerar quais são as aspirações desse público. Ainda há uma massificação dos estudantes, assim como ocorre no sistema regular de ensino, em que o aprendizado também ignora as necessidades individuais e as novas dinâmicas decorrentes das inovações digitais.

Um dos resultados da massificação na EJA é a evasão ou abandono escolar:

Os estudantes da EJA possuem necessidades diversas centradas, na maioria das vezes, em aspirações pessoais ou, como em alguns casos, em aspirações de familiares ou de responsáveis. Seja qual foi o caso, trabalho e família estão entre as principais motivações para o retorno à escola ou a continuidade da Educação formal, e são, também, motivos para a evasão na EJA (RECOMENDAÇÃO CME Nº 04/2021, p. 9).

Outros fatores que geram evasão se encontram em não considerar que o público é composto majoritariamente por trabalhadores (as), homens e mulheres das camadas mais vulneráveis social e economicamente, que podem ser pais ou mães, e que não possuem agendas flexíveis em seus locais de trabalho ou em seus lares por conta da dinâmica familiar.

É um público marcado pelas rupturas que ocorreram em seus percursos escolares, o que dificulta o acompanhamento do ritmo escolar proposto pela EJA, considerando as faixas etárias de 15 anos ou mais, estamos falando sobre diferenças geracionais, que devem acompanhar o mesmo conteúdo curricular.

Arroyo (2017, p. 63) complementa que “as altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retomar seu direito à educação, mas a inviabilidade de articular tempos rígidos de estudo não controlados de seu sobreviver, trabalhar”.

Por não serem senhores de seus tempos, o público da EJA não abandona os estudos por desinteresse, mas por não conseguir inserir o estudo em suas realidades, pois a educação não considera as realidades do alunado que precisa trabalhar, é uma questão de sobrevivência, inerente ao sistema capitalista, além de não considerar o cansaço físico e mental a que estão submetidos diariamente para cumprir os itinerários de suas vidas. Itinerários marcados pela pobreza e pelas desigualdades estruturais do país, como vimos nos cortes de gênero e raça/cor.

Continuando a análise sobre o público da EJA, abaixo trazemos dados sobre o número de matrículas por modalidades de atendimento na EJA e taxas de aprovação, reprovação e abandono pelo público atendido:

Figura 34 – Percentual de matrículas por modalidade de EJA no Município de São Paulo - 2019

Tabela 1 - Dados relativos ao Atendimento da EJA na Rede Municipal

2019	Matrículas	EJA Regular		EJA Modular		CIEJA	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Matrículas	46.970*	29.563	63%	5.316	11,3%	12.091	25,4%

Fonte: Sistema escola on-line Matrículas 2019 Acesso em 31/05/2021

* do total de 47.686 matriculados, 716 estudantes tiveram transferência ou reclassificação – matrículas consideradas (46.970)

Fonte: Recomendação CME nº04/2021.

De acordo com a análise da Recomendação CME nº04/2021 (p. 10), o percentual de matrículas de estudantes de jovens de 15 e 16 anos é perverso, pois esse número de matriculados “correspondente ao último ano do fundamental representa 59,6% do total de matrículas dessa faixa etária”.

Adolescentes nessa faixa etária estariam cursando o ensino regular, se fôssemos seguir o que prevê as legislações, por isso o percentual se torna perverso e “revela a necessidade de revisão dos critérios de avaliação do ensino fundamental regular, com flexibilização e aproveitamento de estudos concluídos com êxito que favoreçam a

permanência dos estudantes no Ensino Fundamental Regular” (Recomendação CME nº 04/2021, p. 10)

Figura 35 – Percentual de atendimento na EJA Regular no município de São Paulo - 2019

Tabela 2 – Atendimento e Rendimento na EJA Regular da Rede Municipal São Paulo

2019	Matrículas	Aprovado		Reprovado		Abandono	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Regular	29.563*	16.619	56,2	8.608	29,1	4.336	14,7

Fonte: Sistema escola on-line Matrículas 2019 Acesso em 31/05/2021

* nessa modalidade dos 29.865 matriculados, 302 estudantes tiveram transferência ou reclassificação

Fonte: Recomendação CME nº04/2021.

Figura 36- Percentual de atendimento e rendimento na EJA Modular no município de São Paulo – 2019

Tabela 3 – Atendimento e Rendimento na EJA Modular na Rede Municipal São Paulo

2019	Matrículas	Aprovado		Reprovado		Abandono	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Modular	5.316*	2.246	42,2	1.996	37,6	1074	20,2

Fonte: Sistema escola on-line Matrículas 2019 Acesso em 31/05/2021

* nessa modalidade dos 5.619 matriculados, 303 estudantes tiveram transferência ou reclassificação

Fonte: Recomendação CME nº04/2021.

Figura 37- Percentual de atendimento e rendimento no CIEJA no município de São Paulo – 2019

Tabela 4 – Atendimento e Rendimento no CIEJA na Rede Municipal São Paulo

2019	Matrículas	Aprovado		Reprovado		Abandono	
		Nº	%	nº	%	nº	%
CIEJA	12.091*	5.932	49,1	2.643	21,8	3.516	29,1

Fonte: Sistema escola on-line Matrículas 31/05/2021

* nessa modalidade dos 12.202 matriculados, 111 estudantes tiveram transferência ou reclassificação

Fonte: Recomendação CME nº04/2021.

As três tabelas acima demonstram que mesmo com a flexibilização de horários e grades curriculares, a EJA Regular, a EJA Modular e os CIEJAs ainda apresentam dados insatisfatórios, principalmente com relação ao índice de reprovações e abandono escolar, que demonstram a necessidade de investigação junto aos estudantes na busca pela causa do fenômeno, bem como “organizar propostas que avancem na qualidade do atendimento oferecido, que traduzam os interesses dos estudantes e suas expectativas e minimizem as causas da reprovação e do abandono [...]” (Recomendação CME nº04/2021).

Entendemos que a EJA deve ser uma modalidade de ensino que acolha o público que a procura a partir da escuta de suas demandas. Ouvindo o que essas pessoas têm a dizer, quem elas são, quais são suas realidades de moradia, de trabalho e de arranjos familiares. Para se flexibilizar currículos e horários é preciso conhecer profundamente quem a EJA irá atender, quais são suas expectativas. Elas não são apenas trajetórias escolares incompletas.

Dos documentos e currículos analisados para a EJA na cidade de São Paulo de 1989 a 2020, apenas 2 de 5 gestões abordam a necessidade de conhecer o público atendido, considerando a dinâmica da própria cidade, que muda constantemente, isso é fundamental. Jovens e adultos que procuram a EJA hoje já não representam o público que a buscava em 1989, são outras gerações, agora imersas em tecnologia e informação.

Passos (2010) traz em sua tese, entrevistas com profissionais da educação, professores e jovens que acessam a EJA em Florianópolis, são diálogos que mostram a realidade daquele local e que demonstram como a estrutura escolar ainda se mostra conectada ao passado, ao modelo tradicional em que não há espaço para criatividade ou novas propostas.

Faria (2014, p.134) traz o termo “sujeitos invisíveis” que engloba educadores e estudantes da EJA na cidade de São Paulo, e que para a autora “são de extrema importância para seleção e sobrevivência das propostas educativas. O delineamento dessas propostas em conjunto com as escolas é, assim, fundamental para concretização das políticas e continuidade entre diferentes governos”.

O termo utilizado pela autora nos lembrou da tese de Sales (2004) sobre a (In) Visibilidade Perversa de adolescentes infratores, que aprofunda o diálogo sobre a questão social que permeia à infância e a adolescência da classe trabalhadora. Nosso trabalho não é sobre adolescentes em conflito com a lei, mas conseguimos traçar um paralelo sobre a (in) visibilidade dos mais pobres através desse estudo.

A autora descreve que,

Foi e é preciso que algumas situações de risco social e pessoal ultrapassem o limite do tolerável e conquistem visibilidade – fruto de denúncias e reações defensivas e /ou organizadas da parte dos adolescentes, para merecer a atenção devida em termos de providências, recursos e políticas públicas. (SALES, 2004, p. 82)

Nesse sentido, observamos que o público da EJA também é invisível nos planejamentos de governos e políticas públicas, tornando-se visíveis apenas quando se mostram as altas taxas de analfabetismo, de evasão escolar, de desigualdade entre gênero e raça, de exclusão digital, em um sem fim de dados e estatísticas estarrecedoras para o país, mas que permanecem invisíveis, até pesquisas sobre EJA serem realizadas em maior número pelo país.

Vieira (2018) constata que no município de São Paulo há divergências entre os grupos que formulam as políticas educacionais, dividindo-se entre conservadores e progressistas em seus diálogos e ações, mas que nenhum dos dois grupos cogita ouvir a população para a formulação das políticas públicas e como consequência, às instituições escolares cabe a tarefa de mediação de políticas desencontradas e truncadas.

De um lado, posicionam-se aqueles que, assumindo-se conservadores, não cogitam consultar o povo ao formular as políticas educacionais, pois a influência decisiva desse processo tem sido as demandas do mercado [...].
De outro lado, temos aqueles e aquelas que, acreditando-se progressistas, implementam políticas educacionais que, contraditoriamente a sua crença, apenas dialogam remotamente com as contribuições sistematizadas ao longo de décadas de trabalho pelo campo teórico da EJA [...]. (VIEIRA, 2018, p. 166)

Observamos que há interrupções, descontinuações e adaptações nas passagens de gestões, e que é extremamente importante lembrar que existe uma lei que rege os princípios e diretrizes previstos para a cidade, a Lei Orgânica do Município de São Paulo e que nos atentemos ao que está previsto no Título VI, Da Atividade Social do Município, Capítulo I, Da Educação, que define nos artigos 203 e 205 que dispõe sobre o que é dever do município garantir com relação à educação igualitária e, especificamente, no artigo 205 prevê a garantia da modalidade de ensino EJA, ao dizer que “o Município proverá o ensino fundamental noturno, regular e adequado às condições de vida do aluno que trabalha, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria.

3. Currículo da EJA em São Paulo

Em 2018 foi publicado o Currículo para Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de nortear e orientar as unidades educacionais do município de São de Paulo, com atenção especial às salas de aula.

O currículo surgiu de um movimento dialógico entre a EJA (regular, modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo – MOVA), as Diretorias Regionais de Educação (DREs), Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área da educação e traz conceitos importantes ao abordar que os estudantes que necessitam da EJA realizam essa busca por terem em algum momento sido privados da educação regular, e que essa situação gera consequências para o período da vida adulta desses indivíduos que não conseguem continuar o estudo ao longo da vida e nem colocações melhores no mercado de trabalho.

O documento enfatiza que a EJA é a modalidade em que os estudantes buscam cidadania e realização pessoal em face dos desafios contemporâneos, como assimilar e analisar as informações que estão disponíveis por toda parte, nos meios de comunicação, nas redes sociais, ou viver em uma cidade do porte de São Paulo que cresce diariamente, seja em serviços ou no número de habitantes, e nos mostra como é cada dia mais desafiador o acesso às políticas públicas como a educação, a saúde, e o transporte, além disso, os jovens e adultos que fazem parte do público da EJA ainda enfrentam a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e o alcance a cargos melhores, por não terem concluído etapas fundamentais do ensino regular em suas jornadas, nesse sentido a educação continuada acaba comprometida, o que mobiliza os sujeitos para a concretização de uma fase estudantil negligenciada.

Esse documento procura se espelhar ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua definição “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, p. 5), o que demonstra que até o momento, o direito à educação continua sendo tratado com indiferença, frente à herança desigual que o Brasil carrega em sua história.

Além disso, o currículo ainda aborda que para que os indivíduos exerçam atividades na vida pública com autonomia na tomada de decisões é necessário que tenham desenvolvido a capacidade de assimilar e analisar informações diferentes, mas que essas etapas de processamento da informação exigem “habilidades de leitura, escrita cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão”

(Currículo da Cidade, p. 13). E essas habilidades, em sua maioria, são adquiridas durante o processo de escolarização dos indivíduos.

Além das habilidades citadas no currículo, a BNCC cita que ao longo da Educação Básica os estudantes devem desenvolver dez competências gerais.

Essas competências gerais da BNCC são definidas como,

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BNCC, p. 6).

O Currículo de São Paulo descreve que a EJA é um processo em que os alunos devem mobilizar e exercitar as habilidades a serem desenvolvidas, mesmo que as tenham desenvolvido anteriormente. Nesse sentido, o documento considera as características dos jovens e adultos inseridos na Rede Municipal de Ensino (RME), pois são elas que podem enriquecer a vivência da vida escolar que os sujeitos vivenciarão, considerando e valorizando suas experiências e conhecimentos.

O documento é dividido em três partes, a saber:

Parte 1- Introdutório: contém a apresentação do currículo da cidade, concepções e conceitos que o embasam, a matriz de saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a caracterização da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a organização geral do documento e como se dará a implementação do currículo na prática, além dos métodos de avaliação e aprendizagem, a síntese da organização geral do currículo e considerações sobre como foi pensado o currículo.

Parte 2 - Tecnologias para Aprendizagem: composta pelo currículo de Tecnologias para Aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos na cidade, os princípios norteadores do currículo e o ensino de Tecnologias para Aprendizagem nas etapas da EJA.

Parte 3 - Orientações Didáticas para a EJA: apresenta orientações para o trabalho do professor no universo das Tecnologias para Aprendizagem.

Na introdução, o currículo apresenta como base quatro premissas:

1-Continuidade: estabelece-se a ruptura com a lógica da descontinuidade dos projetos que tenham sido iniciados em gestões anteriores “respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões

anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino” (Currículo da Cidade, p. 13).

- 2-Relevância: prevê que o currículo seja utilizado de forma dinâmica e cotidianamente pelos professores.
- 3-Colaboração: a elaboração do currículo considerou “diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo” (Currículo da Cidade, p. 14).
- 4-Contemporaneidade: foca no contexto atual e em como formar estudantes para o século XXI.

Na última parte da introdução do currículo, há a caracterização de sua estrutura que é baseada em três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. (Currículo da Cidade, p. 14)

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (Currículo da Cidade, p. 14)

É importante destacar que o currículo manteve a organização da EJA em quatro etapas sendo: Alfabetização, Básica, Complementar e Final.

Descrever a introdução do currículo é importante para o entendimento do que será desenvolvido em seu conteúdo a respeito das tecnologias para aprendizagem. Além disso, um dos desafios trazidos pelo currículo é o atendimento escolar de mais de 80 etnias que habitam a cidade de São Paulo, pois é uma cidade que acolheu e acolhe pessoas oriundas dos movimentos migratórios interiores e exteriores ao país.

Como concepções e conceitos que embasam o currículo partiu-se da compreensão de que os currículos são plurais, orientadores, não-lineares, em constante desenvolvimento, com professores como protagonistas e centrados nos estudantes.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) definiu uma matriz de saberes que norteia as orientações didáticas para as práticas pedagógicas previstas para as unidades educacionais do município de São Paulo, tomando como base o direito a educação que é previsto constitucionalmente. As referências que orientam essa matriz fundamentam-se em princípios: éticos, políticos, estéticos, saberes historicamente acumulados, abordagens pedagógicas democráticas, valores humanos e a promoção do desenvolvimento humano através da educação integral e inclusiva.

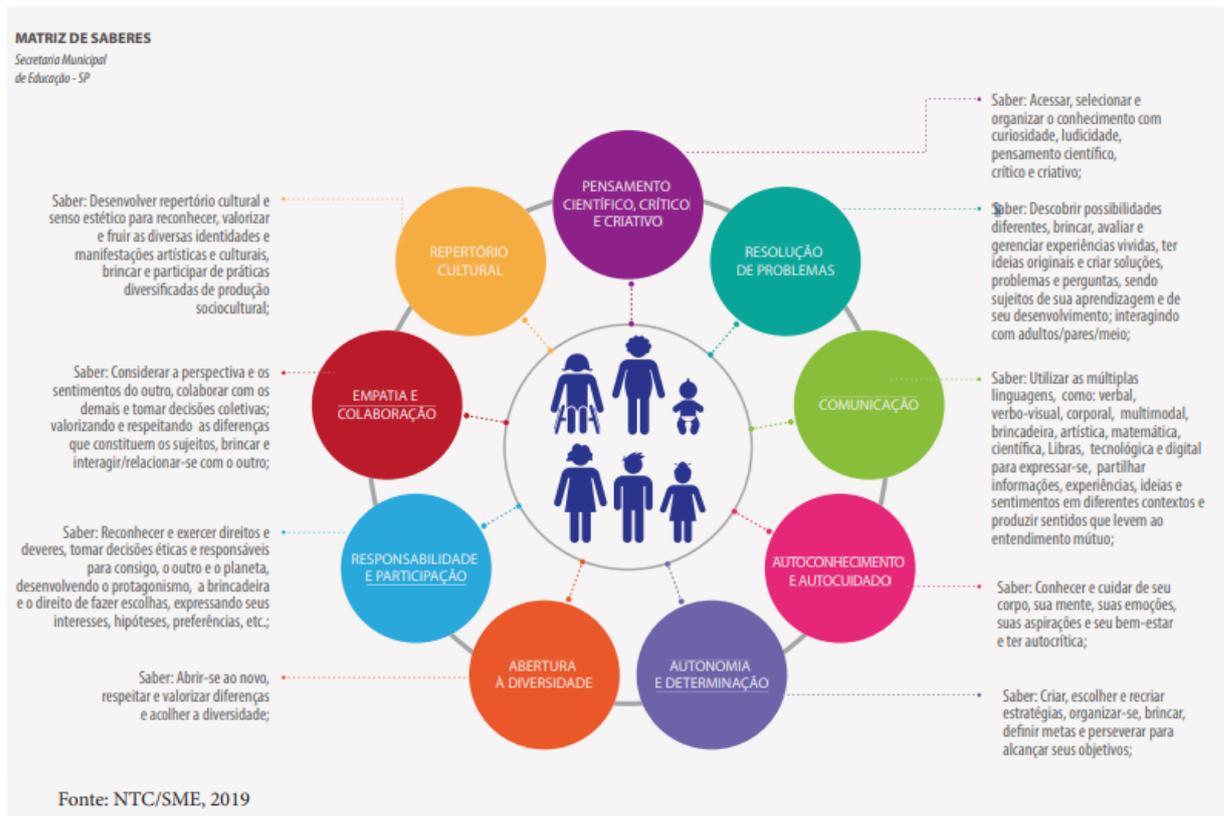
Ressaltamos em especial os primeiros três princípios descritos pela matriz:

- 1) Os princípios éticos englobam em sua essência o respeito à dignidade humana através da justiça, da liberdade, solidariedade e desenvolvimento da autonomia “contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;” (Currículo da Cidade, p. 28-29).
- 2) Os princípios políticos referem-se aos direitos e deveres de cada cidadão, do respeito ao bem comum, a preservação da história democrática, dos recursos ambientais e de forma resumida a busca de equidade nos acessos à aos direitos, sendo alguns representados por políticas públicas, como a educação, a saúde, o trabalho e a cultura. Além da redução de desigualdades socioeconômicas em diferentes regiões da cidade.
- 3) Os princípios estéticos orientam o cultivo da sensibilidade e da racionalidade, através da valorização da criatividade e de seus resultados para a cultura brasileira e a “construção de identidades plurais e solidárias.” (Currículo da Cidade, p.29).

Os princípios consideram o ser humano como sujeito de conhecimentos e experiências conquistados ao longo da vida, além de valores humanos como a solidariedade e a igualdade de direitos. Nesse sentido, espera-se que haja garantia de oferta igualitária da educação integral a todos os indivíduos.

Segue abaixo a síntese da matriz de saberes:

Figura 38 – Matriz de Saberes – Currículo da Cidade de São Paulo - EJA



Fonte: Currículo da Cidade, p. 31

Observando os princípios e o resumo da matriz, identificamos que, em teoria, estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao apontar habilidades e competências previstas que deveriam ser desenvolvidas durante a formação escolar dos indivíduos.

Além da BNCC, a matriz também apresenta em seus saberes o que forma o conceito de competência informacional ou *Information Literacy*, que de acordo com a *American Library Association* (ALA, 2016) pode ser definido como:

Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning¹⁷. (ALA, 2016)

¹⁷ Competência em informação é o conjunto de habilidades integradas que abrangem a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como é produzida e valorizada, e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética em comunidades de aprendizagem. (Tradução nossa)

Nesse sentido, é importante ressaltar que para que as habilidades que compõem as competências informacionais, são desenvolvidas ao longo da vida dos indivíduos, as instituições escolares pelas quais passam são mediadoras desse exercício, mas não cabe a elas o monopólio dessa tarefa. Viver é desenvolver habilidades e competências, é transformar as informações em conhecimento, estamos em constante aprendizado cotidianamente, assim como descreve Freire (1996):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotor de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca as necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 12)

Dialogando com o documento “Recursos Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação”, publicado pela UNESCO em 2013, a educação básica deveria fazer parte do percurso de todos os cidadãos brasileiros, como uma parte essencial que fornece subsídios no desenvolvimento das competências informacionais.

No entanto, a pesquisa aponta que ainda há desafios a serem superados pelo Brasil em quatro áreas fundamentais: “melhoria da qualidade docente, garantia do desenvolvimento inicial dos mais vulneráveis, desenvolvimento de um sistema de ensino médio com padrão de qualidade internacional e maximização do impacto da política federal sobre o ensino básico” (Santos, 2013, p. 15).

A pesquisa divulgada também lança recomendações ao Brasil para avançar no uso de Recursos Educacionais Abertos (REA), baseando-se no que foi previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 que ainda estava em aprovação na data de publicação da pesquisa da UNESCO, e que embasa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Lançado em 2007, o PDE impulsionou a implementação de diversos programas para melhorar a qualidade da educação; dentre eles, um programa de inclusão digital, cujos objetivos incluem esforços para instalar computadores e laboratórios multimídia em todas as escolas públicas¹¹, e a produção de conteúdo multimídia

digital para apoiar escolas e alunos por meio do Portal do Professor. (SANTOS, 2013, p. 16)

Em atenção ao que estava previsto pelo PNE (2011-2020), Santos (2013) lista quais são as iniciativas propostas a partir da utilização de REA no Brasil com o objetivo de:

- Possibilitar um maior número de atividades extracurriculares no ensino fundamental com o uso das TIC;
- Servir como mecanismo para contribuir na redução das taxas de evasão do sistema de ensino, permitindo o uso de REA em programas de estudo com tutoria ou por meio da autoaprendizagem;
- Criar oportunidades de desenvolvimento profissional para professores por meio de atividades relacionadas ao desenvolvimento e reuso de REA;
- Fomentar a produção colaborativa de livros didáticos para uso público;
- Estimular a produção colaborativa de materiais pedagógicos e de treinamento;
- Promover o aumento da participação na educação de nível superior (SANTOS, 2013, p. 16)

Em 2014, através da Lei nº 13.005/2014 foi aprovado o PNE com 20 metas a serem alcançadas no período de 2014-2024. É importante ressaltar que desde o fim de 2019 vivenciamos o contexto de pandemia gerada pelo Covid-19 e isso impactou demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem, em todas as fases de ensino, pois passamos por períodos longos de quarentena, em que houve o fechamento temporário das instituições de ensino no país. Durante esse período percebemos como fomos pegos despreparados para dar conta da educação de um país, e principalmente da população mais vulnerável e em como não foi dada a devida atenção às recomendações de órgãos internacionais e a própria legislação do país, no que diz respeito à educação.

Em análise às metas 8, 9 e 10 do PNE observamos que referem-se diretamente à EJA:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Nessa meta, algumas estratégias chamam atenção:

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Considerando as estratégias, destacamos a importância do conhecimento do público da EJA e quais políticas públicas acessam, para que projetos sejam implementados de forma mais assertiva. Envolver outras políticas públicas pode representar um avanço sem fim, principalmente na utilização dos sistemas que gerenciam o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que possui o banco de dados das famílias que são beneficiárias dos programas de transferência de renda, principalmente, e possuem crianças e adolescentes em idade escolar.

Meta 9: levar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Nessa meta destacamos a primeira estratégia, que é assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, que é o que move a EJA.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Essa meta traz estratégias que são apontadas como desafios pelo CME de São Paulo na Recomendação CME nº04/2021, em que aponta a importância da Educação Profissional do alunado matriculado na EJA e que seja proporcionado o Estágio Profissional Supervisionado.

Outra estratégia que nos chama atenção é a 10.9, que discorre sobre a institucionalização de um programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico [...]. Ressaltamos que recentemente foi aprovada a Lei nº 13.935 de 11 de Dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, após um longo período de lutas (há quase duas décadas tramitava o Projeto de Lei 3688/2000) para que a atuação profissional de psicólogos e assistentes sociais fosse legitimada na educação, pois parte do público atendido pela política de Assistência Social está nas escolas públicas, a aprovação dessa lei representa um marco regulatório importante para o alcance dessa meta.

Diante de tais documentos e legislações, constata-se que para que a matriz de saberes prevista para o currículo da cidade de São Paulo para EJA possui objetivos em consonância ao que é previsto no Plano Nacional de Educação. Além da matriz de saberes, o currículo possui um plano de ação intitulado como 5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria, que são objetivos alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que:

[...] se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quando na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO. (CURRÍCULA DA CIDADE, 2018, p. 35)

3.1.Aprendizagem de tecnologias

O Currículo da Cidade prevendo uma matriz de saberes e de tecnologias de aprendizagem para a EJA figura como um documento complementar para o público da EJA no município de São Paulo.

Além do currículo existem outros documentos municipais, como as Orientações Curriculares – Tecnologias de Informação e Comunicação (São Paulo, 2010) que traz um panorama sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educacional e o Caderno de Orientações Didáticas Ler e Escrever – Tecnologias na Educação (São Paulo, 2012). Nesse quesito, o uso de computadores por estudantes foi iniciado pelo Projeto Introdução à Informática e 1987, com o objetivo de formar profissionais para o trabalho na área de informática.

Em dezembro de 1989 é criado o projeto Gênese, que previa o uso de computadores na educação, conforme Comunicado nº 21/89 de 12/12/1989. Ainda nesse período houve uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e o Instituto III Millenium,

para trabalhar práticas educativas mediadas pelo uso de equipamentos de informática no âmbito das escolas de Ensino Fundamental da RME-SP, com o objetivo de construir, aprofundar e disseminar conhecimentos consistentes sobre esse contexto das possibilidades de usos e efeitos/impactos desses equipamentos e respectivos recursos, inclusive para a construção e fortalecimento de uma cultura digital consistente, reflexiva e crítica quanto à intenção estruturante da escolha desses usos. (Currículo da Cidade, 2018, p. 69)

Observando o contexto em que foi criado o projeto, percebemos que não foram citados na bibliografia consultada sobre as diferentes gestões da prefeitura de São Paulo desde 1989. Esse projetos podem ter representado um passo para a inserção de tecnologias de aprendizagem em contexto escolar, visto que na década de 90 o uso de computadores pessoais estava em seu início. Não podemos desconsiderar que após o mandato de Luiza Erundina, na gestão Maluf/ Pitta o foco para a EJA foi o ensino para a inserção no mercado de trabalho a partir de conceitos empresariais.

Sampaio e Leite (1999, p. 20) mostram que a discussão sobre a utilização da tecnologia na educação não é recente e existe no Brasil desde a década de 60, principalmente por conta da herança norte-americana tecnicista. Além disso, as autoras reforçam, precedendo a virada do milênio, o quanto essa discussão fez e faz parte da nossa realidade atual e que alguns princípios básicos da educação continuam vigentes, mesmo que negligenciados.

Esses princípios dizem respeito principalmente à contextualização do processo educativo, relacionado à situação social mais ampla que vise a renovação da educação através do desenvolvimento integral do homem (aluno) que está (e será cada vez mais por este processo educativo) inserido no processo de transformação social. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 24)

Gonzaga, Barwaldt e Ferreira (2021, p.624) discorrem a partir de uma experiência na utilização de tecnologias digitais em uma escola de ensino fundamental no Rio Grande do Sul, em como o processo de globalização gerou “inúmeras transformações nos campos econômico, social, cultural, político [...]”. Foram se desenvolvendo novas formas de comunicação, o que permeia também o contexto escolar e as práticas pedagógicas:

Deste modo, os recursos tecnológicos foram ganhando espaço a cada dia na rotina dos indivíduos, estando presente em todos os meios e na educação não é diferente, pois o aluno de hoje vive em constante contato com a tecnologia e faz uso dela para muitas vezes se comunicar, seja através de redes sociais ou do WhatsApp, sendo necessário que a escola utilize as tecnologias digitais como forma de estimular novos meios de aprendizagem [...]. (GONZAGA; BARWALDT; FERREIRA, 2021, p. 624)

Em 2001, “houve as primeiras ações de Robótica na RME-SP, com o projeto “A Cidade que a Gente Quer”, em parceria com o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), dos Estados Unidos da América (EUA) [...]” (Currículo da Cidade, p. 70). O objetivo do

projeto previa o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), junto à linguagem de programação. Havia nesse projeto equipes oriundas da EJA.

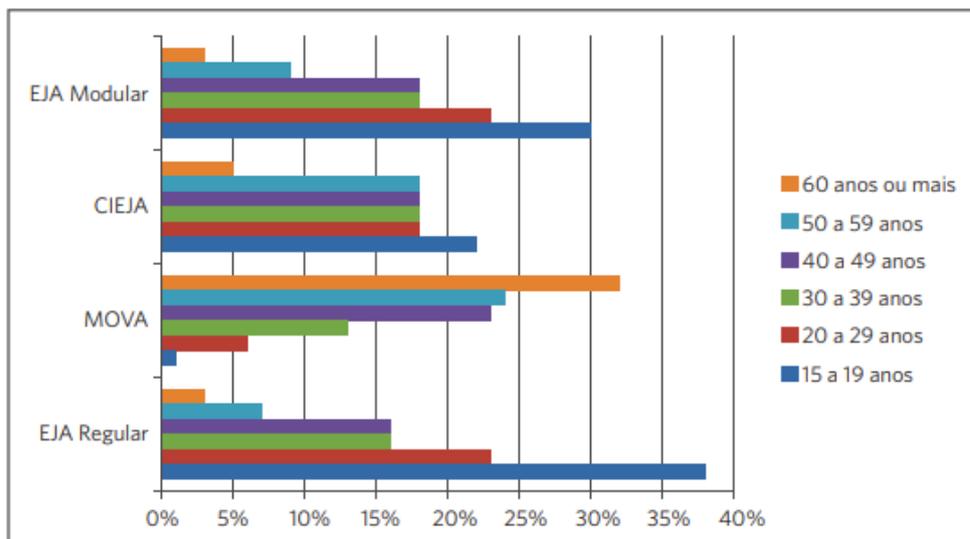
Em 2006, surge o projeto Web Currículo, “que promovia o desenvolvimento de novos saberes por meio do uso de linguagens midiáticas” (Currículo da Cidade, p. 70).

Entretanto, somente em 2017 foi criado o primeiro Currículo da Cidade que previa a utilização de Tecnologias para Aprendizagem para o Ensino Fundamental da Rede de ensino municipal. Foi a partir de então que se iniciou o desenvolvimento de um currículo apenas para a EJA:

Não se trata apenas de computadores, mas de ferramentas tecnológicas com potencial para promover a equidade e a aproximação da escola ao universo dos estudantes, que possibilitam além do acesso e imersão em tecnologias, a experimentação, a depuração de ideias, o protagonismo, o desenvolvimento de competências não cognitivas, a valorização do trabalho em equipe e das várias formas de comunicação e expressão. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.70)

O currículo também procura englobar da variação de idades que pode ocorrer no público da EJA:

Figura 39 – Público atendido pela EJA – variação por faixa etária no município de São Paulo



Fonte: Currículo da Cidade, 2018, p. 72.

A ampla variação de idades dos alunos requer atenção dos educadores quanto à metodologia de ensino que será utilizada, o que pressupõe os desafios de ensino-

aprendizagem para abarcar satisfatoriamente o público-alvo e seus direitos de aprendizagem, bem como a capacitação dos educadores nesse processo.

O desenvolvimento de propostas metodológicas e estratégias pedagógicas devem assegurar a concretização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para que esses estudantes compreendam e ressignifiquem esses conteúdos frente às suas realidades, de maneira que os recursos digitais os auxiliem em várias de suas tarefas rotineiras, mas também de forma integrada em inúmeras atividades ligadas aos demais componentes curriculares. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p. 74)

Considerando o momento em que vivemos, imersos em informação e presenciando o desenvolvimento de Tecnologias de Informação e comunicação (TIC), e tecnologias como a Inteligência Artificial (IA), Internet das coisas, computação em nuvem, *Big Data*, *Machine Learning*, realidade aumentada e virtual, biologia molecular, rede 5G e os desafios decorrentes da incorporação ou não de seus artefatos, pois ainda há desinformação e pouco ou nenhum desenvolvimento de habilidades para lidar com todas as tecnologias, além disso vemos que o processo de automação de processos como a substituição da mão-de-obra humana, por exemplo, em nichos de atendimento ao cliente, contabilidade e bancos estão aumentando as taxas de desemprego e ao mesmo tempo exigindo maior qualificação profissional para ocupar os cargos que lidam com as tecnologias implementadas.

De acordo com uma reportagem do G1 (2020), segundo relatório do Fórum Econômico Mundial, a automação irá acabar com 85 milhões de empregos nos próximos 5 anos, mas que também surgirão 97 milhões de empregos em áreas como cuidados com a saúde, criação de conteúdo, computação em nuvem, tecnologias da quarta revolução industrial, por exemplo.

Segundo o relatório “funções em área como processamento de dados, contabilidade e suporte administrativo são as que devem perder empregos à medida que a automação e a digitalização no local de trabalho aumentam” (G1, 2020).

Outro fator apontado pela reportagem e que acelerou a entrada da tecnologia nos campos de trabalho foi a pandemia de Covid-19, pois muitos trabalhadores tiveram que se adaptar ao trabalho à distância ou *home office*. A previsão é de que:

Até 2025, os empregadores irão dividir igualmente o trabalho com as máquinas. As funções que potencializam as habilidades humanas serão mais demandadas. O uso de máquinas será focado principalmente no processamento de dados, tarefas administrativas e trabalhos manuais de rotina. (G1, 2020)

Destaca-se que as desigualdades que já existiam no mercado de trabalho irão se acentuar, de acordo com a realidade de cada país. “Nos Estados Unidos, a pandemia tirou o emprego principalmente das mulheres, jovens e com salários mais baixos”, podemos ver que são as desigualdades estruturais que irão se acentuar.

No sentido do desenvolvimento das competências informacionais, a reportagem lista quais serão as habilidades mais demandadas para a inserção no mercado de trabalho na contemporaneidade, a saber: capacidade de aprendizagem, pensamento crítico e inovação, criatividade, originalidade, iniciativa, liderança, influência digital, inteligência emocional, resolução de problemas, resiliência, tolerância ao estresse, uso, monitoramento e controle de tecnologia, análise e avaliação de sistemas e capacidade de persuasão e negociação.

Nesse contexto tecnológico, o Currículo de Tecnologias para Aprendizagem está estruturado em alguns princípios: Informação e Construção do Conhecimento; Cultura Digital; Protagonismo; Autonomia; Inventividade; Colaboração e Pensamento Reflexivo (p.77). A utilização de tecnologias de aprendizagem previstas para a EJA está estruturada em três eixos: Programação, Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC e Letramento Digital.

O primeiro eixo, Programação:

trata da descrição de ideias, reflexão sobre o que se pretende realizar, verificar o resultado obtido, trabalhar com erro e acerto, movimento dialético entre o pensamento concreto e o abstrato, identificar diferentes dispositivos e lógica utilizada para seu funcionamento, capacidade de análise, estruturação de sequências lógicas de ações, organização e narração de sequências de fatos, emoções e vivências em diferentes linguagens midiáticas que podem ser resgatadas facilmente com os estudantes da EJA. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p. 89)

O segundo eixo, TIC:

tem como finalidade desenvolver nos estudantes da EJA a compreensão e a conscientização sobre como trabalhar com as TIC com responsabilidade e critério tanto para compartilhar conteúdos de maneira colaborativa como para fomentar o espírito investigativo na busca de soluções para os desafios. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.91)

O terceiro e último eixo, o Letramento Digital:

é o eixo que foca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre os impactos do uso das TIC na vida das pessoas, principalmente nas suas atitudes e interações com as demais pessoas e com o mundo. Encontrar, investigar, filtrar, avaliar e compartilhar com criticidade as informações existentes no mundo virtual para o desenvolvimento de atividades e projetos. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.92)

3.2. Tecnologias para aprendizagem

De acordo com o Currículo da EJA de São Paulo as estratégias didáticas para o trabalho de tecnologias para aprendizagem são:

1-Tempestade de ideias (*brainstorming*)

A tempestade de ideias é utilizada como estratégia para fomentar a criatividade dos estudantes, em um processo de compartilhamento de ideias em que as críticas são deixadas de lado, cria-se um espaço em que inicialmente todas as ideias são bem-vindas para a solução de problemas.

Não deverá haver as avaliações como “essa ideia é ruim” ou “isso é inviável”, ou “não temos recursos tecnológicos para isso” ou ainda “não temos dinheiro/ verba para fazer isso”. Quando se começa a analisar e avaliar/ julgar as ideias apresentadas, o cérebro vai automaticamente censurando várias possibilidades e travando a criação de outras, sem ao menos expressá-las, e isso empobrece o processo. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p. 127)

2-Mapas conceituais

Permitem a visualização mais clara de saberes, bem como a organização das ideias. Utilizando os mapas conceituais, é possível organizar o pensamento e recuperar a informação de forma mais ágil e eficaz. É possível utilizar mapas mentais para organização de conteúdos que estiverem sendo estudados em disciplinas diferentes, cronologias, fórmulas matemáticas e resumos de textos.

De acordo com Machado e Carvalho (2019, p. 260), os mapas conceituais, “colocam-se como um instrumento adequado para estruturar o conhecimento que está sendo construído, facilitando aos estudantes compreenderem o conteúdo e relacionarem novos conhecimentos com os que já possuem.

3-Design Thinking (DT)

Pode ser uma estratégia de interação entre os estudantes de turmas diferentes da educação de jovens e adultos, possibilitando o compartilhamento de experiências e conhecimentos com foco na resolução de problemas.

Design Thinking é uma forma de pensar e abordar problemas colocando pessoas no centro do processo. Consiste na observação da realidade que a partir da criatividade e troca de saberes, buscam soluções colaborativas que atendam as demandas dos desafios propostos ou identificados em vários contextos. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p. 131)

De acordo com dados recentes sobre a EJA e os impactos pós-pandemia, há um processo ininterrupto de modernização dos processos de trabalho, o que aumenta as exigências de qualificação profissional daqueles que almejam vagas no mercado de trabalho, conforme vimos na reportagem do G1.

As exigências estão baseadas no desenvolvimento das competências previstas pela BNCC, que envolvem habilidades cognitivas e socioemocionais.

Dentro dessas habilidades estão: a capacidade de se inovar; o conhecimento tecnológico; o despertar da curiosidade; o espírito de liderança; a inventividade; a resolução de problemas; a comunicação; a colaboração e o trabalho em equipe; o domínio de um segundo idioma e principalmente a adaptabilidade, uma vez que o avanço tecnológico ocorre rapidamente, bem como, as novas ferramentas no ambiente de trabalho. (CUNHA, 2021)

4-Rodas de Conversa

As rodas de conversa têm por base o diálogo como forma de compartilhamento de experiências e resolução de conflitos, “pois todos podem se ver ao mesmo tempo, aprendem a respeitar a vez e o outro: ao falar e escutar, entendem que todos têm uma importante contribuição com as suas ideias, conhecimentos e vivências diferentes” (Currículo da Cidade, 2018, p. 133). Podem ser realizadas também ao final de tarefas, para avaliações em grupo dos resultados e para autoavaliações dos alunos.

5-Jogos e Gamificação

A utilização de jogos e gamificação vai além do ato de jogar ou de desenvolver jogos para a aprendizagem. Essa tecnologia tem como objetivo criar interações com os usuários, no caso os alunos, que se tornam os sujeitos durante o processo de aprendizagem,

em ambientes criados para mobilizar a tomada de decisões para que evoluir nas fases criadas nos jogos, o que desenvolve a autonomia no processo educacional:

A decisão de se adotar alguns tipos de jogos na possibilidade de gamificação como estratégia didática de TPA para EJA deve-se à constatação de alguns benefícios muito importantes ao processo de aprendizagem, quais sejam: 1) um maior envolvimento efetivo dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, bem como instigando a solução de problemas e o pensamento crítico; 2) ampliar as possibilidades da construção de sentidos – significação de conceitos, de forma divertida; 3) o desenvolvimento cognitivo e sociocognitivo, por meio da vivência de diferentes experiências. (SCHLEMMER, 2014, p. 78 apud Currículo da Cidade, 2018).

6-Programação de Jogos Digitais

Para a programação de jogos, é previsto que se use a linguagem de programação para a elaboração dos jogos, o que favorece o desenvolvimento de competências informacionais dos alunos. A competência engloba a programação de jogos, o desenvolvimento de Role Playing Games e a utilização de Gamificação no processo de aprendizagem. Conforme prevê a quinta competência geral da BNCC, durante o processo educacional, o indivíduo será levado a:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, p. 9)

7-Role Playing Game (RPG)

É mais uma das ferramentas de produção de jogos em que há a imersão dos indivíduos nos contextos criados, que podem ser desenvolvidos virtualmente utilizando linguagem de programação. No RPG os alunos podem criar seus próprios personagens, chamados de Avatar, que serão customizados de acordo com o ambiente criado para o jogo, o que envolve quando e onde na contextualização.

O RPG pode promover mais interação entre mais alunos, pois é dinâmico e pode ser jogado por várias pessoas ao mesmo tempo de forma online,

A valorização das formas de expressão de pensamento estimula atitudes de prazer que, de forma equilibrada, permite a troca de conhecimentos efetivos, com coerência

e consistência numa trajetória de aprendizagem por meio de conexões e relações de pertencimento e engajamento de todos, ressignificando histórias de práticas. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p. 139)

8-Stop Motion

É uma técnica utilizada para montagem de cenas de filmes de animação. Na prática,

trata-se de tirar inúmeras fotos sequenciais com tais componentes de cena nas mais variadas posições, de maneira que quando forem colocadas na sequência e editadas como filme animado, dará a sensação de movimento dos aspectos de cena (ex.: personagens humanos e de animais, móveis, utensílios, carros, etc.). (CURRÍCULO DA CIDADE, 2018, p.140)

Essa estratégia permite boa interação entre os alunos, pois é necessário que se criem roteiros, como no cinema e no teatro para a criação das animações. Contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas para o tratamento de imagens, além de facilitar “a compreensão das regras de uso de mídias e direitos autorais uma vez que tudo que é produzido poderá ser divulgado na web” (Currículo da Cidade, 2018, p.140)

A apresentação das tecnologias para aprendizagem previstas para a EJA em São Paulo sugere que há preocupação em desenvolver o processo de aprendizagem do público-alvo considerando simultaneamente as individualidades e o caráter global do ser humano, haja vista as várias habilidades que podem ser desenvolvidas. O uso de tecnologias educacionais previsto em um documento oficial, não significa que necessariamente elas serão utilizadas da forma como estão descritas, porém, identificá-las já representa um passo importante rumo a novos métodos educacionais que buscam englobar o desenvolvimento do humano considerando o protagonismo dos alunos

O objetivo da utilização de tecnologias ou outras estratégias de aprendizagem é tornar cada estudante que procure a EJA em um indivíduo autônomo nas tomadas de decisões e ativo na busca de melhores condições de vida e no exercício de sua cidadania. Desenvolvendo as habilidades e competências informacionais, o indivíduo vislumbra possibilidades que o tornam cidadão não só em seu local de origem ou vivência, mas sim um cidadão global, que lidará com diferentes situações de vida em qualquer lugar.

Em contraposição aos objetivos previstos pelo currículo da cidade, o Censo escolar 2020 mostra que a rede municipal de ensino dispõe de poucos recursos tecnológicos

para utilização em sala de aula com os estudantes, o que nos faz questionar: como os docentes irão colocar em prática as tecnologias de aprendizagem previstas para a EJA sem a infraestrutura e o conhecimento necessários para o manejo das tecnologias?

Segundos os dados do Censo Escolar 2020, a rede municipal de ensino do país possui o maior número de escolas do ensino fundamental, porém há uma porcentagem pequena de lousas digitais, projetores multimídia, computadores de mesa ou portáteis e acesso à internet nas escolas, conforme gráfico abaixo:

Figura 40 – Recursos Tecnológicos disponíveis em escolas no Brasil – Censo Escolar 2020

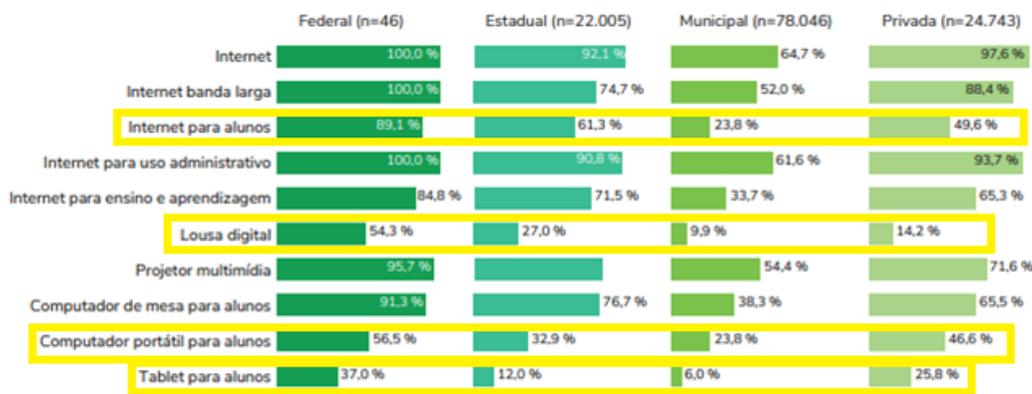


GRÁFICO 51

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Censo Escolar, 2020.

Comparativamente, a rede municipal é a que apresenta menos recursos tecnológicos em todos os quesitos. Por exemplo, circulamos em amarelo os itens que apresentam porcentagens menores como: internet para alunos, lousa digital, computador portátil para alunos e *tablet* para alunos.

Diante desse panorama, será possível desenvolver tantas metas e objetivos conforme prevê o currículo da cidade para a EJA? Se são tão poucos recursos para os alunos, como ensiná-los a utilizar as tecnologias, considerando que a EJA comporta um público de diferentes faixas etárias, e que nem todos são nativos digitais ou que já nasceram imersos em tecnologias? É importante considerar que as dificuldades próprias dos nativos digitais.

Essa escassez de recursos tecnológicos certamente acarretará problemas para o desenvolvimento dessas competências na EJA da cidade de São Paulo. Por exemplo, como ficam a utilização de jogos e gamificação, a programação de jogos digitais e o *Role Playing Game* (RPG), que essencialmente dependem de utilização de plataformas digitais para que os ambientes sejam construídos virtualmente?

3.3. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Em setembro de 2015, foi assinado um acordo entre os 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em que constam 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Cada objetivo possui metas a serem atingidas até 2030. Nesse sentido, quais objetivos serão alcançados pelo Currículo na nossa cidade?

Focando em nosso objeto de pesquisa, analisaremos o objetivo 4 “Educação de Qualidade”, concomitantemente a outros objetivos complementares.

No Objetivo 4 – Educação de Qualidade, lemos o seguinte objetivo: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Currículo Digital da Cidade de São Paulo).

Como metas para o cumprimento do objetivo temos:

- 1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes
- 2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário
- 3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade
- 4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo
- 5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade
- 6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática
- 7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de

paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

8 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

9 Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

10 Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (Currículo Digital da Cidade de São Paulo)

Considerando a primeira meta, e observando os dados trazidos pelos capítulos anteriores, percebemos que pelo número de matrículas na EJA, mesmo que tenha havido um déficit nos últimos anos, percebemos que meninos e meninas não estão concluindo o ensino secundário, que foca na educação na fase da adolescência, sendo fundamental para a entrada na fase adulta e para o amadurecimento de habilidades e competências que serão levadas por toda a vida dos indivíduos.

A meta 4 chama atenção, pois fala sobre aumentar o número de jovens e adultos que tenham habilidades, competências técnicas que sejam suficientes para inseri-los no mercado de trabalho e no mundo empreendedor. Essa é outra meta que, a partir dos dados sobre a EJA, ainda não está perto de ser atingida, mas há um planejamento, como aponta o currículo da cidade de São Paulo para essa modalidade de ensino.

Observamos que essa meta é visionária, considerando o contexto brasileiro de exclusão da população com maior índice de vulnerabilidade social, o que se reproduz pelos estados e municípios do país. Além disso, para se alcançar essa meta, o currículo de São Paulo deverá dar prosseguimento favorável aos três eixos essenciais previsto para o uso de tecnologias de aprendizagem: Programação, Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC e Letramento Digital.

Com esses eixos, será que os cidadãos que procuram a EJA estão prontos para o manejo das tecnologias, levando em conta que há a interação entre diferentes gerações nas salas de aula? Como preparar os educadores para esse contexto de interação intergeracional e tecnológica? Eles também estão preparados para esse novo modelo educacional?

Currículos que os capacitem para o que esses jovens-adultos lutam, para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emanciparem da instabilidade e da exploração a que a sociedade os condena. Conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivos, que os tornem menos segregados nas relações de poder, que os fortaleçam em suas lutas por emancipação. (ARROYO, 2017, p. 58)

Aprofundando a questão do trabalho, é prometido pelo modelo educacional vigente, que um currículo irá empregar um jovem ou um adulto de forma quase instantânea, sem que ao menos tenha sido construído com cada um deles as habilidades e competências informacionais necessárias para colher, processar, interpretar e compartilhar o conhecimento que receberam durante o período escolar e de vida.

Na meta 5 também vemos que, de acordo com os dados da EJA trazidos pelo CME sobre o perfil dos estudantes no município de São Paulo, por exemplo, notamos que na tabela com total de matrículas por raça/cor, como os estudantes se autodeclaram, o maior número de matrículas está concentrado entre brancos e pardos e o menor entre negros, indígenas e amarelos, ou seja, ainda temos disparidades e desigualdade no acesso à educação pelas diferentes etnias.

Além da desigualdade étnica, observamos a desigualdade socioeconômica, que foi mostrado pelo IPVS para o município de São Paulo, que é rico em possibilidades e em desigualdades, o que torna a população que permanece ou se instala nas regiões periféricas da cidade vulnerável. Koga (2013) ao falar sobre os sentidos territoriais da cidade de São Paulo nos traz um exemplo de distrito paulistano que sofre com a desigualdade.

Marsilac se perde na imensidão da metrópole, sendo pouco conhecido da maioria da população. Pertence à Subprefeitura de Parelheiros, distrito vizinho mais populoso, com 131 mil habitantes. Trata-se de uma região características rurais, que conta com uma área de proteção ambiental (APA Capivari-Monos) e até com a presença de uma tribo indígena (a aldeia Krukutu), o que a distancia do imaginário da cidade urbanizada, veloz e densamente povoada. (KOGA, 2013, p. 49-50)

A meta 6 aponta uma fragilidade da educação brasileira, que é a taxa de analfabetismo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) é realizada desde 2012 e apresenta informações básicas sobre o sistema educacional brasileiro. Em 2016, foi criado um módulo anual de educação que tem em vista apresentar os resultados do questionário anual sobre educação. O último relatório apresentado é referente ao segundo trimestre de 2019 e foi publicado em 2020.

Um dos itens que a PNAD Contínua traz é sobre as taxas de analfabetismo no Brasil. Em 2019 havia 11 milhões de analfabetos no país, pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais, que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 6,6%, em comparação ao ano de 2018 houve uma queda de 0,2 pontos percentuais nessa taxa, “o que corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019.” (PNAD Contínua, 2020, p 02)

A pesquisa também aponta que a taxa de analfabetismo no Brasil está conectada à idade das pessoas. Há um aumento da taxa em grupos populacionais mais velhos.

Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no analfabetismo: para 11,1% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,6% entre a população de 15 anos ou mais. Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. (PNAD CONTÍNUA, 2020, p.02)

As informações demonstradas pela pesquisa trazem características importantes sobre o perfil da população brasileira, ao expressar que questões demográficas são responsáveis pela taxa de analfabetismo estar entre as pessoas mais velhas, pois está ocorrendo o envelhecimento da população, e isso implica em uma expectativa de vida mais alta para o país. Além desse aspecto, também são trazidas as taxas de analfabetismo entre gêneros, etnias e concentração nas grandes regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

As regiões que apresentam a menor taxa de analfabetismo ficando abaixo de 10% são as regiões sudeste e sul. As regiões Norte e Nordeste apresentam as taxas mais altas, sendo respectivamente 25,5 % e 37,2 %. Já a região centro-oeste apresentou a taxa de 16,6%.

No município de São Paulo, segundo dados da Prefeitura de São Paulo, a população analfabeta, de 15 anos ou mais nos anos 2000 era de 354.049 e em 2010 era de 281.847. Os dados demonstram que período no 2000-2010 a taxa de analfabetismo diminuiu de 4,5% para 3,2%,

Figura 41 – Taxa de Analfabetismo no Município de São Paulo - anos 2000 a 2010¹⁸

**População Total e Analfabeta de 15 Anos e Mais e Taxa de Analfabetismo
Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais
2000 e 2010**

Unidades Territoriais	Total		Analfabetos		Taxa de Analfabetismo	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
MSP	7.841.865	8.916.518	354.049	281.847	4,5	3,2

(em %)

Fonte: PMSP – Secretaria de Urbanismo e Licenciamento.

Observamos que houve uma ligeira queda na taxa de analfabetismo no município de São Paulo, o que demonstra um avanço diante da meta a ser alcançada, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois a cidade não para de crescer.

Com relação ao aprendizado em matemática, conforme o relatório PISA 2018, o desempenho dos estudantes brasileiros foi de 108 pontos abaixo da média, em comparação aos outros países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Há seis níveis de proficiência na escala de Matemática que são avaliados, “31,8% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima em Matemática, em contraste com 76,0% dos estudantes dos países da OCDE” (PISA, 2018, p. 111).

A OCDE considera que atingir o Nível 2 é um marco importante, pois é o nível básico que se espera para os jovens que realizam a prova, mas a maioria dos estudantes brasileiros se encontra no Nível 1 ou abaixo dele na proficiência em Matemática, sendo um total de 68,1%.

¹⁸ Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/8_populacao_total_e_analfabeta_de_15_anos_2000_10517.html. Acesso em: 26/01/2022.

Figura 42 – Percentual de estudantes por nível de proficiências – Matemática – PISA 2018

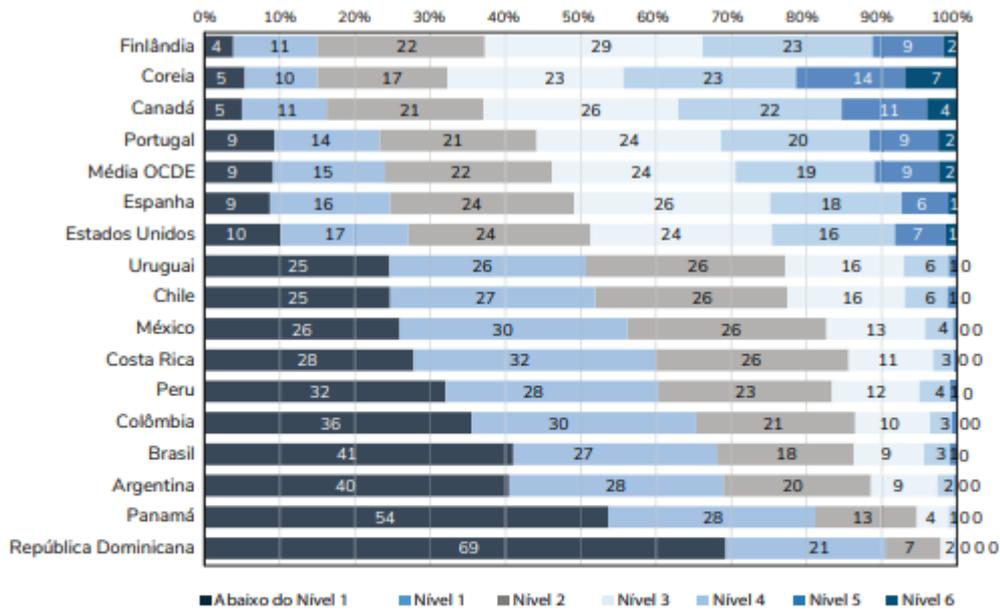


GRÁFICO 16

PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NOS PAÍSES SELECIONADOS –
MATEMÁTICA – PISA 2018

Fonte: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018)¹⁹.

O gráfico acima mostra o percentual no nível de proficiência em matemática, podemos ver que o Brasil apresenta um percentual abaixo do Nível 1

Quando falamos do desempenho do Brasil em matemática, o relatório PISA 2018 traz a média de proficiência em matemática considerando estudantes da rede estadual, municipal e particular. Nesse item as escolas particulares apresentaram a maior média de proficiência, assim como as escolas que se encontram em áreas urbanas. Diante dos dados, identificamos que o país estagnou na proficiência em matemática, que está prevista na sexta meta dos objetivos para a educação de qualidade.

A sétima meta engloba objetivos previstos para um modelo educacional ideal, que assegure o direito humano de estudar e exercer a cidadania a partir dos conhecimentos adquiridos e do desenvolvimento de suas habilidades e competências durante o ensino regular e depois dele. Observamos que essa meta também não foi alcançada ainda.

¹⁹ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf.

Acesso em 10 de maio de 2020

Por fim, destacamos a décima meta, que prevê o aumento do número de professores qualificados, o que nos remete ao aprendizado ao longo da vida e ao estudo e aperfeiçoamento contínuo dos educadores, para que esse valor seja transmitido aos estudantes com credibilidade e que ofereça segurança aos profissionais para que realizem o seu trabalho.

O que é oferecido ao corpo docente, além de supostas exigências do cumprimento de metas prevista por uma grade curricular não flexível? Como continuar desenvolvendo habilidades para a docência diante da má administração de investimentos para a educação e de currículos que sejam construídos vislumbrando os estudantes como trabalhadores e sujeitos protagonistas de suas vidas?

Tensas identidades docentes-educadoras de tantos profissionais que se debatem entre ser fiéis ou aos percursos dos jovens-adultos ou às diretrizes vindas do alto. Tensões de identidade a merecer centralidade nos cursos de formação inicial e continuada, dos quais se exige opções radicais por formar docentes-educadores/as fiéis aos percursos próprios de trabalhadores na educação, e fiéis aos percursos humanos-in-humanos dos educandos. (ARROYO, 2017, p.28-29)

De acordo com estimativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde os anos 2000 tem aumentado o percentual de investimento público por estudante em todos os níveis de ensino (educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior).

Na tabela abaixo verificamos que o valor por estudante, na educação básica passou de R\$ 1.388 no ano 2000 para R\$2.632 em 2008. Porém, mesmo com o aumento de investimentos, os resultados dos estudantes em avaliações de grande porte continua inferior a de outros países.

Figura 43 – Estimativa de investimento público direto em educação por estudante no Brasil de 2000 a 2008

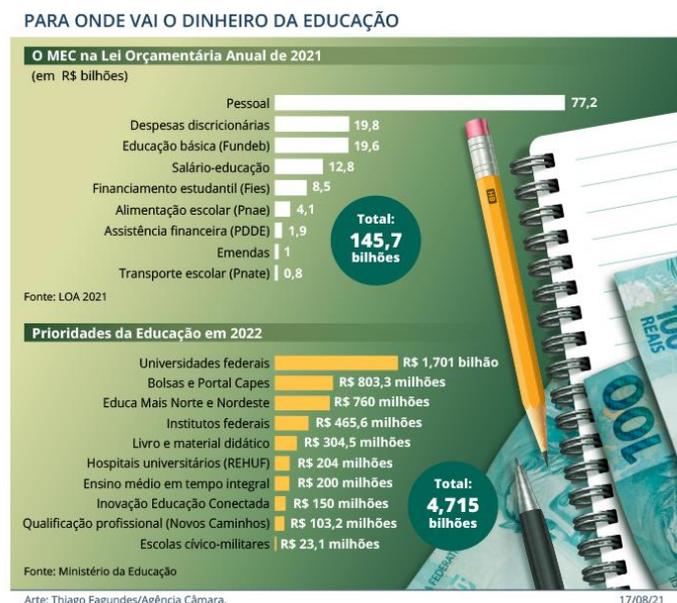
Tabela 1. Estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante com os valores corrigidos para 2008 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por nível de ensino, e a Razão da Educação Superior sobre a Educação Básica - Brasil 2000 - 2008

Ano	Investimento Público Direto por Estudante							Razão da Educação Superior sobre a Educação Básica
	Total em todos os Níveis	Níveis de Ensino						
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior	
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			
2000	1.667	1.388	1.587	1.365	1.393	1.324	15.341	11,1
2001	1.726	1.439	1.433	1.349	1.518	1.506	15.161	10,5
2002	1.722	1.426	1.350	1.576	1.463	1.060	14.374	10,1
2003	1.724	1.448	1.553	1.526	1.450	1.217	12.594	8,7
2004	1.824	1.548	1.655	1.638	1.656	1.133	12.749	8,2
2005	1.940	1.643	1.566	1.833	1.746	1.146	12.965	7,9
2006	2.259	1.961	1.695	2.019	2.217	1.568	13.076	6,7
2007	2.612	2.291	2.069	2.408	2.509	1.837	13.861	6,1
2008	2.995	2.632	2.206	2.761	2.946	2.122	14.763	5,6

Fonte: INEP/MEC

Nesse sentido, segundo reportagem de 17/08/2021 (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2021), aponta que haveria aumento de recursos para investimento em 2022. A reportagem mostra que o orçamento do ministério em 2021 foi de R\$145,7 bilhões, porém a maior parte (R\$ 77,2 bilhões) é investida apenas em transferências para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Figura 44 – Estimativa de aplicação do investimento público em educação no Brasil



Fonte: Agência Câmara de Notícias, 2021.

No tocante a EJA, houve queda nos recursos para a modalidade de ensino. Em 2011 a educação de jovens e adultos contava com mais de R\$ 1 bilhão em recursos, em 2021 passou para R\$ 180 milhões. Ao considerarmos o quadro da pandemia, que está exigindo esforços para a inovação nas metodologias de ensino, e os gráficos apresentados sobre “para onde vai o dinheiro da educação”, verificamos que as menores taxas de investimentos estão nos itens: livro e material didático, ensino médio em tempo integral e inovação em educação, o que demonstra que o país já sofria com a má gestão dos recursos, e que o fato foi agravado pela pandemia.

Em outra reportagem de 21/02/2021 (G1, 2021) já se apontavam os problemas de gestão por parte do ministério da educação, segundo dados trazidos pela organização Todos pela Educação que ressalta que o atual governo não apresentou um projeto claro para a educação básica do país, nesse sentido o diretor executivo do Todos pela Educação expressou também a preocupação do impacto que é gerado para Estados e Municípios:

Temos um cenário em que o orçamento já está bastante reduzido e o MEC nem sequer está conseguindo executar [pagar]. Em parte, por incapacidade de gestão, e em parte, por ausência de um projeto claro para a educação básica, Não estamos falando de governo de 2 meses, é de um governo de 2 anos. Ainda não está claro qual é o projeto de educação básica e qual é a agenda compactuada com estados e municípios para desenvolvê-la [...]. (G1, 2021)

Haddad (2008) contextualiza em seu estudo sobre educação e exclusão no Brasil, que o sistema educacional vigente reproduz as desigualdades sociais e econômicas do país e que esse contexto se estende para a distribuição de recursos para a educação.

Podemos verificar que o sistema educacional acaba por reproduzir as desigualdades existentes anteriormente à entrada dos alunos. Os recursos investidos no ensino público têm sido distribuídos de forma desigual: os setores e regiões que apresentam menores desempenhos ou maiores carências são aqueles que menos acesso têm aos recursos e vice-versa. São nas regiões mais pobres e com menor desempenho que os professores têm menos formação. É ali também que há um maior número de alunos por sala de aula e onde os recursos didáticos e a condições das escolas são piores. (HADDAD, 2008, p. 7)

Outro ponto que podemos destacar é que há causas internas e externas nos processos de exclusão no sistema educacional do país, conforme aponta Haddad (2008) o que reforça que existe uma má distribuição de investimento em educação que acaba excluindo principalmente a população mais vulnerável.

As causas externas são aquelas que envolvem os mecanismos de exclusão socioeconômica de grande parte da população brasileira e fatores de discriminação de várias naturezas, como aqueles relativos à condição racial, de gênero, moradia, idade e outros, conforme vimos. As causas internas são aquelas determinadas pela insuficiência dos recursos educacionais – como salas adequadas, equipamentos, materiais didáticos – e sua má distribuição, e aquelas que envolvem a qualidade do ensino ofertado. Há também precarização do trabalho docente, resultando em falta de estímulo e insuficiência de professores. (HADDAD, 2008, p. 7)

É nesse contexto que o CME traz algumas proposições na recomendação nº 04/2021 quanto ao universo que envolve a EJA, desde a busca ativa do público-alvo à construção do currículo para essa modalidade de ensino, que é o foco desse capítulo.

Para a elaboração do currículo propõe-se:

- A organização curricular diferenciada e flexível, “sendo sua unidade baseada no mínimo presente nos meios para implementação do Currículo da Cidade de São Paulo e da BNCC na EJA”, e ainda considerar as experiências dos estudantes em todo esse processo de forma que acolha a diversidade de ideias e concepções da realidade.
- A concepção de propostas pedagógicas interculturais e interdisciplinares que construa uma relação horizontal entre estudantes e professores “ancorada no respeito, na valorização e na confiança”.
- A criação e incorporação de tempos e espaços que atendam as necessidades dos estudantes, “possibilitando percursos individualizados e significativos, mediante atividades, entre outras, de orientação de estudos, recuperação de aprendizagem, atendimento individualizado e de metodologias ativas”. Além da orientação sistemática dos estudantes.
- O desenvolvimento e projetos que envolvam os estudantes no processo da construção do protagonismo enquanto cidadãos.
- A qualificação profissional, “mediante cursos presenciais ou à distância que favoreçam a integração de objetivos de aprendizagem para o trabalho, conduzidos diretamente por professores das próprias Unidades Educacionais [...]”, ou envolvendo outras instituições de caráter público ou privado que proporcionem o Estágio Profissional Supervisionado ao fim do Ensino Fundamental.
- “Atividades e vivências socializadoras, de caráter cultural, recreativo e esportivo inseridas para composição de percurso formativo”, nesse item complementamos com a importância da elaboração de atividades que mostrem e utilizem a realidade do cotidiano dos estudantes para que saiam da superficialidade das matérias e disciplinas

que são oferecidas de forma estanque no ensino regular, uma vez que a EJA se propõe a romper esse modelo que não obteve êxito com o público jovem- adulto.

- Por fim, a criação de programas de formação continuada para os educadores, “com foco nas especificidades do processo de aprendizagem de jovens e adultos”, o que deveria estar previsto há muito tempo no currículo dos educadores.

Diante do histórico de gestões desde 1989 na cidade de São Paulo há um processo contínuo de mudanças que ocorreram não só pela troca de gestões, mas por que a cidade também está mudando. Em transições de governos há perdas e ganhos, principalmente considerando as políticas públicas. Pela retomada histórica desses anos, percebemos que houve avanços para a EJA na cidade: o MOVA-SP foi continuado pelas gestões, foram criados objetivos primordiais como o conhecimento do público que acessa a educação na cidade e a construção dos dois últimos currículos da cidade para EJA em parceria com atores da sociedade civil, organizações sociais, educadores e órgãos públicos, o que qualifica a proposta e a situa na realidade de professores e alunado.

4. Educação de Jovens e Adultos na América Latina

Di Pierro (2008), a partir da comparação entre políticas e programas direcionados para a Educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) em vinte países da América Latina e Caribe traz resultados sobre o papel que desempenha essa modalidade de ensino em contextos diferentes, entre os anos de 2006 e 2007. O estudo ocorreu “por iniciativa conjunta do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y Caribe – Crefal* – e do *Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe – Ceaal*”. (PIERRO, 2008, p. 368).

Para a realização da pesquisa foram considerados cinco eixos orientadores:

[...] a construção do direito à educação de jovens e adultos, sua articulação com o mundo do trabalho e da geração de renda, a formação de seus educadores, a consideração da diversidade sociocultural dos beneficiários, sua contribuição para a redução da pobreza e para o desenvolvimento sustentável. (DI PIERRO, 2008, p. 368).

O estudo aponta que houve mudanças e transições significativas ao longo do século XX nos países estudados, o que envolve características demográficas, com ritmo intenso de crescimento populacional. Di Pierro (2008) aponta que desde então, ocorreram diversas mudanças com relação às taxas de natalidade, mortalidade, a mudança de perfil com relação aos papéis que as mulheres foram conquistando na sociedade e o aumento da expectativa de vida da população, houve uma mudança no perfil, com predominância de pessoas adultas. Todas essas características impactam na educação de um país.

Outro aspecto abordado foi o êxodo da população que ocorreu do campo para a cidade, concentrando-se nas metrópoles de seus países. Esse período de transição gerou mudanças significativas, no tocante à educação, o aumento populacional estimulou a expansão da educação básica de forma pública e gratuita, principalmente em áreas urbanas. Outra característica observada, é que diminuíram as diferenças entre os gêneros, em especial com relação ao público feminino (Di Pierro, 2008, p. 369).

O relatório “Educação para Todos” apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, de 2005, aponta uma visão geral da Educação de crianças, jovens e adultos pelo mundo. O relatório apresenta conquistas já realizadas por vários países, em especial por países considerados de baixa renda.

Houve um crescimento de matrículas no ensino primário na África Subsaariana e na Ásia, e também no número de matrículas de meninas, mas ainda não atingimos a igualdade

entre os gêneros em todos os países, conforme aponta o mesmo relatório. O objetivo era que até 2005 a igualdade entre os gêneros fosse alcançada por todos os países, porém ainda não foi alcançada por 94 do total de 149 países.

Outro ponto que merece atenção no relatório é a indicação de que houve aumento no investimento para a educação em aproximadamente 70 países e que 47 países atingiram a Educação Primária (UEP - *Universal Primary Education*) para toda a população.

O documento “*Corregir los errores: puntos de referencia sobre La alfabetización de adultos*”, compilado por David Archer e publicado em 2006, traz em seus pontos de referência, a importância da Alfabetização que desenvolva a cidadania, a saúde e meios de subsistência, bem como a igualdade entre os sexos. O documento também expõe que a alfabetização é um direito e que deve ser um processo contínuo de aprendizagem e prática, além de responsabilizar os governos em promover a alfabetização de adultos em seus países.

Hartill (2008) aprofunda o diálogo sobre educação e exclusão na América Latina ao dizer que a educação é vista como um objetivo, e que os países que atingem as metas de educação para a maior parte da população, deixam de ser encarados como países que negam esse direito, porém continuam excluindo seus estudantes do sistema.

Se observarmos essa reflexão do autor, realmente presenciamos esse fato no Brasil, a educação figura como direito, fato que não garante que será acessada, pois há vários aspectos que podem afastar os indivíduos desse direito, como as situações econômica e social, o local onde vivem e o percurso social de cada um, que acaba impossibilitando o acesso de várias pessoas à educação, mesmo sendo um direito constituído, ele não é garantido. Não há garantia que haverá vagas ou escolas suficientes para atender a população.

Haddad (2008) discorre sobre a falta de acesso à educação no Brasil e complementa o pensamento anterior ao descrever a insuficiência de vagas e instituições que correspondem a uma parte desse problema, pois

“Em outros casos, ainda que existam vagas disponíveis, a exclusão se dá pela falta de acessibilidade, como nas situações em que o acesso à escola é dificultado pela distância e/ou falta de transporte escolar, ou ausência de condições de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência. (HADDAD, 2008, p. 6)

Outro diálogo possível é a conexão entre a educação e a pobreza, em países da “América Latina que tem quinze dos 25 países com a mais alta concentração de riqueza no

mundo [...]” (Hartill, 2008, p. 11). Mas mesmo concentrando essa riqueza, apresenta altos índices de desigualdade socioeconômica, o que se reflete dentro das escolas.

Peregrino (2008) fala sobre a desigualdade que se apresenta nas escolas brasileiras, pois há diferentes modos de escolarização e que são excludentes. Um funciona com alunos que possuem anos de escolarização e o outro com alunos que possuem esse processo fragmentado e interrompido, o que gera a disparidade entre os estudantes e o esvaziamento das salas de aulas por parte daqueles que não conseguem acompanhar o processo educacional.

O processo de escolarização desigual está baseado nas múltiplas faces da questão social, que pode ser entendida

[...] como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2015, p. 27)

Nesse sentido, percebemos que a Educação enquanto direito e política pública, em que os dados apontam melhorias no acesso dos indivíduos, ainda apresenta fragilidades e limitações por não ser plena em vagas para todos e não possuir os meios para que a população possa acessá-la em sua integralidade.

Telles (1996, p.85) aponta que esse cenário é brasileiro e mundial, pois “seria possível dizer que, nessa encruzilhada de alternativas incertas em que estamos colocados, as mudanças em curso (no Brasil e no mundo) fazem vir à tona a dimensão dilemática envolvida na questão social.”

Portanto, a questão social está representada pelas diferenças no percurso educacional dos estudantes brasileiros e exposta por Haddad (2008) ao dizer que:

A precariedade socioeconômica de grande parte das famílias brasileiras provoca um ingresso precoce das crianças e jovens estudantes no mercado de trabalho, muitas vezes informal e indigno, trazendo como consequência a geração de mão de obra desqualificada e dificuldades de aprendizagem na escola. (HADDAD, 2008, p. 7)

A desigualdade instalada é principalmente vista no histórico dos alunos desenraizados, conceito trazido por Peregrino (2008), que são aqueles que apresentam lacunas em seus processos de escolarização, que os marcam por toda a vida, pois o histórico escolar desses indivíduos acaba se perdendo durante esse percurso. É instigante observar esse ciclo

perverso, pois retira a autonomia dos sujeitos de saberem quem são no processo educacional e em seus cotidianos.

Esse processo se alonga pela vida dos estudantes que são apartados do sistema educacional e estigmatizados como os piores alunos, por não conseguirem acompanhar aqueles que não tiveram lapsos de tempo e experiências em suas vidas estudantis e que por fim, são acolhidos por um modelo de educação precário, como se houvesse uma regra de compatibilidade entre as vidas e a educação dessas pessoas. Por fim,

Os desenraizados são também precariamente “documentados” em suas trajetórias marcadas pela descontinuidade em relação às séries cursadas, às escolas frequentadas e aos turnos habitados, apresentando “buracos” mais ou menos extensos em suas histórias escolares. Por fim, eles configuram os conjuntos atendidos pelos professores recém-chegados à instituição e também por aqueles em regime de trabalho precário (em suma, os professores desenraizados). (PEREGRINO, 2008, p. 9)

De acordo com Di Pierro (2008), o público prioritário para a EPJA na América Latina e no Caribe são os analfabetos com 15 anos ou mais e que “a categoria que melhor define os sujeitos da EPJA, entretanto é a da exclusão”. Segundo a autora, essa categoria engloba todas as variáveis como, distribuição desigual, por exemplo, gênero, língua, etnia e ainda aspectos geográficos (zonas urbanas ou rurais).

Diante das informações observamos que o país ainda presencia um panorama crítico com relação ao analfabetismo e que há vários fatores que influenciam na variação dos percentuais dessa taxa. De acordo com os autores mencionados, a educação não está conectada a apenas uma variável, mas sim a todas que envolvem o processo de exclusão inerente ao sistema econômico vigente. Variáveis como a idade, o local onde se vive (urbano, rural), acessibilidade, gênero e etnia definem qual será a taxa de analfabetismo do país. E essas são variáveis detectadas em outros países.

Para se enfrentar a grave questão do analfabetismo e da desigualdade exposta por todas as informações trazidas, e que ocorre não apenas no Brasil, mas em outros países, há uma situação estrutural a ser enfrentada, uma estrutura construída e perpetuada desde a colonização do nosso país. De forma categórica, vivemos em um país dividido por classes sociais e esse é um fator de peso quando lemos sobre a educação no Brasil.

Portanto, ainda se faz necessária a implementação de políticas públicas que foquem na inserção dos “desenraizados” no processo educacional, mas não de uma forma punitiva, como se fosse a ideia “de que é o que resta” para essas pessoas, e sim de forma

humana, acolhedora, pois é um fato que os percursos de um indivíduo que conseguiu cursar a educação básica e regular nos anos previstos e a de um que teve esse percurso fragmentado não serão iguais, mas podem ter a mesma qualidade.

Mas não bastam apenas políticas focalizadas, é importante e urgente uma mudança de olhar com relação à educação e o movimento geracional que é trazido cada vez por um período mais curto de tempo e isso envolve um envolvimento maior com a transformação dos moldes educacionais vigentes, ainda engessados e que desconsideram a essência de cada aluno e de cada professor, pois a educação ao longo da vida é prevista para todos como direito.

5. Competências Informacionais, TIC e a utilização das tecnologias de aprendizagem

Ao estudarmos o *Chicano Library Program* de Miriam Sue Dudley observamos a proposta de aprendizado para alunos estrangeiros, principalmente pelo aumento do número de matrículas nas universidades após a década de 1950 (pós Segunda Guerra), o contexto apresentado é de universidades norte-americanas.

O programa, criado em Los Angeles em 1970, mais especificamente na *University of California Library*, tinha o foco nos alunos latinos e afrodescendentes que possuíam potencial acadêmico e aprenderiam a localizar e conhecer os recursos da biblioteca da universidade, além de aprenderem a conviver na cultura em que estavam inseridos a partir da matrícula na universidade, ou seja, o alunos receberiam um treinamento ao usuário de como utilizar os recursos bibliográficos necessários para seu processo de aprendizagem.

O Chicano Library Program pretendia instruir o público com dificuldades especiais no manejo dos recursos informacionais, tendo em vista o acesso a informações científicas e tecnológicas necessárias à sua formação universitária. Na tradução da *Library Instruction*, eram ensinados procedimentos de uso das bibliotecas, metodologias, modos de buscar informações correntes, cujo domínio é fundamental ao desempenho adequado dos circuitos acadêmicos. (NASCIMENTO, 2018, p. 64)

Nascimento (2018) descreve como o relatório de Paul G. Zurkowski foi o marco para o conceito de *Information Literacy (IL)*. O relatório nomeado como “*The Information Service Environment Relationships and Priorities*” foi lançado em 1974 e trouxe a proposta da IL, como “noção que se disseminaria pelo globo, em consequência de diferentes razões, a forte presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na vida social” (NASCIMENTO, 2018, p. 61).

O relatório sustentou questões de caráter econômico e político relacionadas a IL ao destacar que a informação possuía valor no desenvolvimento econômico e político, e seu foco estava na sociedade norte-americana. Para Zurkowski (1974), a sociedade inserida na realidade de economias digitais deveria saber operar as ferramentas de recuperação de informação.

A partir dessa contextualização, Nascimento (2018) traça uma linha do tempo passando pelas décadas de 1940, momento que os Estados Unidos estavam preocupados com o gerenciamento de informações governamentais, nas décadas de 1960 e 1970 houve um grande desenvolvimento tecnológico, momento conhecido como Guerra Fria, após o fim da Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1980 aparecem as discussões sobre os conceitos- análise e a expansão da tecnologia da informação. Nesse período há várias publicações em torno dessas discussões, sendo uma delas um relatório apresentado por Robert S. Taylor, o “*Reminiscing About the Future*” que discutia o futuro da biblioteconomia. Nesse contexto surge a proposta de integração das bibliotecas a sistemas da informação, pois os profissionais deveriam saber lidar com o futuro, conforme o ideal de Robert S. Taylor.

A década de 1990 marca um momento imperativo na discussão do conceito *Information Literacy*, que seria preparado para uma nova era, para acompanhar a evolução da sociedade contemporânea, e prepararia os bibliotecários para esse contexto. Nos anos 2000 ocorre a globalização do conceito, a discussão em torno da IL toma proporções globais, com a concepção de “alfabetização informacional”, que ultrapassou as barreiras norte-americanas. Nascimento (2018) descreve diversos eventos que ocorreram em diferentes países para discussão dessa alfabetização.

Nascimento (2018) descreve que o desenvolvimento do conceito de *Information Literacy* possuiu um caráter econômico e político, pois visava a “educação” da força de trabalho que estaria apta a utilizar as ferramentas informacionais, ou seja, visando o aumento da produtividade, conforme descreve o autor, ao desenvolvimento da nova economia do conhecimento.

São apresentados alguns autores e seus posicionamentos críticos com relação a IL, o que nos remete novamente ao conceito de protagonismo, ao observarmos que durante um extenso período, os denominados usuários da informação foram sendo moldados à estrutura informacional que ia ao encontro de interesses principalmente econômicos. Porém, até que ponto esse mesmo usuário se apropriou ou se apropria criticamente das informações, independentemente dos “treinamentos” recebidos? Até que ponto ele foi “treinado” considerando suas experiências, memórias, enfim em se formar um ser atuante e pensante? Essas são grandes questões a serem pensadas e debatidas, principalmente no contexto atual.

A alfabetização informacional enquanto conceito, também é abordado por Shapiro (1996) e Endrizzi (2006) que trazem a discussão com relação ao domínio das ferramentas informacionais na sociedade moderna, o que Shapiro descreve como habilidades presentes em um currículo previsto para os cidadãos que lidam com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Diante desse panorama é ponderada a questão que se coloca como plano de fundo, caracterizada por um sistema econômico, político e social que prevê lucro e que não tem como prioridade a alfabetização crítica de seus cidadãos.

Endrizzi (2006) cita algumas referências que servem como base para a contextualização sobre o desenvolvimento da *Information Literacy (IT)*, e em como houve a implantação do modelo no sistema acadêmico.

Outro aspecto abordado pela autora é a relação da Biblioteconomia e dos professores com a alfabetização dos indivíduos que utilizam as bibliotecas escolares. Esse desenvolvimento nos traz à memória o *Chicano Library Program* de Miriam Sue Dudley o qual tinha a proposta de ensino de alunos migrantes, após a década de 1950.

Shapiro (1996) aborda criticamente a questão da alfabetização informacional, as habilidades que deveriam ser desenvolvidas nesse processo, mas também encaminha a reflexão sobre: qual será o futuro dessas habilidades técnicas sem preparar os indivíduos para os desafios da modernidade?

Nessa perspectiva, essa abordagem do autor nos remete ao conceito de protagonismo cultural, pois ele aponta exatamente essa questão, a sociedade se desenvolve cada vez mais tecnologicamente e tecnicamente para que se saiba manusear esse campo da inovação, mas qual o papel de cada indivíduo para que cada um possa pensar criticamente sobre esse processo de “alfabetização digital”? A partir das respostas às questões expostas, poderá ser abordado o conceito de protagonismo, que ao analisarmos está conectado ao que se propõe para a educação de jovens e adultos.

É importante observar umas das reflexões de Shapiro (1996), considerando o contexto contemporâneo, quando ele questiona se não está no momento de repensar os objetivos educacionais previstos para a sociedade da informação, em que a conjuntura política também seja discutida e tenha cidadãos atuantes e pensantes que saibam o que estão executando, mesmo que tecnicamente.

Isn't it time to rethink what this educational goal means at the present juncture of the information society? Shouldn't understanding of network structures and politics be part of civics? Shouldn't people learn computer programming as much to become humanists as to become computer scientists? Shouldn't Turing's machine take its place next to Watt's machine in social science courses? Shouldn't algorithmic simulation be studied as a driving cultural force analogous to that of the scientific method? (SHAPIRO, 1996, p. 5)

Shapiro (1996) e Endrizzi (2006) trazem ideias complementares com relação à *Information Literacy*, um traz aspectos críticos, e o outro, aspectos históricos de formação do conceito e de sua implantação nas escolas e universidades em contexto mundial, aspectos importantes para o estudo da temática sobre a educação de jovens e adultos.

5.1. *Information Literacy* no Brasil

O conceito de *Information Literacy* surge com o objetivo de letramento dos estudantes para que fossem literalmente educados e moldados ao modelo educacional de cada contexto.

No Brasil, o termo aparece como competências informacionais, que como explicita Miranda (2004), são competências que dizem respeito ao processo informacional no tratamento da informação.

Para efeito da identificação das competências informacionais, considera-se que as competências ligadas à informação estão ligadas ao processo informacional, processo esse estudado pela ciência da informação. Essas competências estão ligadas à tecnologia da informação, ao ciclo e à análise da informação. São competências que perpassam processos de negócio, processos gerenciais e processos técnicos diversos, bem como diferentes partes de uma mesma organização. (MIRANDA, 2004, p. 120)

Ponderando sobre as competências que são exigidas pelos estudantes para a inserção no mercado de trabalho, assim como o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos ao longo da vida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta 10 competências gerais aos estudantes durante da educação básica.

A BNCC define competências,

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse período, os estudantes deveriam desenvolver as competências previstas para colocar em prática os conceitos e conhecimentos que foram absorvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Essas competências são ainda mais exigidas quando inseridas no campo tecnológico, uma vez que as tecnologias são amplamente utilizadas em diferentes contextos. Quando os estudantes se deparam com os desafios, verificam que não desenvolveram as devidas competências nos anos escolares. Isso acaba desmotivando esses indivíduos em relação à continuidade dos estudos e do aprendizado ao longo da vida. Isso é muito presente nos índices de evasão de jovens e adultos quando inseridos nos últimos anos do ensino fundamental na modalidade de EJA.

Iniciando a introdução sobre as Competências em Informação, destacamos quatro competências gerais presentes na BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
4. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNCC).

As competências mostram o objetivo de formar indivíduos com criticidade, com conhecimentos históricos e atuais, o que implica consciência de tempo e espaço. As competências também estão interligadas, uma depende da outra para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A interação com as tecnologias digitais permite paralelo com a competência em informação. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) traz a conceituação e fundamentação teórica da competência em informação, sendo que seu

surgimento está conectado ao rápido avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e nas consequências desse movimento para que as pessoas consigam acessar as informações geradas na internet, evitando a exclusão digital.

A Competência em Informação ou Informacional é uma das traduções do termo *Information Literacy*, que “foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1974, para designar habilidades necessárias à utilização de bases de dados eletrônicas que estavam sendo comercializadas naquele país desde a década de 1960” (CAMPELLO, 2006).

Siqueira (2011) conceitua competência informacional como,

[...] a capacidade e condições de agir conscientemente, com o auxílio das ferramentas tecnológicas disponíveis no universo informacional, seja buscando, utilizando, formatando, apresentando ou integrando a informação no processo contínuo de aprendizagem e de construção do conhecimento no cenário social vigente. (SIQUEIRA, 2011, p. 480)

O autor também ressalta que frente ao crescimento de fontes de informação, o que envolve tecnologias, a competência informacional poderia ser aprimorada não só pelos alunos, mas por todos os envolvidos nesse processo, o que envolve os professores, pais, comunidade local e funcionários das escolas (SIQUEIRA, 2011, p. 480).

Delors (2001) descreve os quatro pilares da educação para o século XXI, contextualizando que seria o século com fluxo significativo de informações, o que envolve o fluxo de circulação, armazenamento e comunicação. O autor ressalta que será exigido um novo modelo educacional, em que os saberes precisarão ser passados de forma consistente, o que envolve o saber-fazer, que nos remete ao desenvolvimento de competências e habilidades por aqueles que acessam a educação.

Podemos destacar que o autor nos leva a reflexão da aprendizagem ao longo da vida, pois “não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente” (DELORS, 2001, p. 89).

Porém, o que observamos no sistema de educação tradicional é uma pré-determinação do quanto um indivíduo pode estudar, como se estivesse fadado ao fim dos estudos assim que termina as fases de ensino regular, inclusive por não ser estimulado a continuar estudando, e conseqüente aprimorando suas competências informacionais e habilidades. Essa discussão é agravada quando consideramos o envelhecimento da população, pois ainda presenciamos a exclusão por faixas etárias, gênero e etnia, conforme apontaram os dados sobre o público da EJA no capítulo 2.

Para que a educação não permaneça limitada ao objetivo de finalizar a vida estudantil dos cidadãos, Delors (2001) propõe que ela deve se organizar em quatro pilares de aprendizagem que farão diferença ao longo da vida das pessoas:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver juntos
- Aprender a ser

Nesse sentido, a BNCC (p.10) traz em suas dez competências gerais, os quatro pilares para a educação no século XXI, quando lemos, por exemplo, a décima competência prevista “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” percebemos os pilares: aprender a viver juntos e aprender a ser.

Esses pilares da educação foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), conforme aponta Siqueira (2011, p. 481), “estabelecendo-se que a educação nacional deveria incluir as relações econômicas, científicas e culturais [...]”.

Anderson (2010) traz quais são as habilidades que os estudantes precisam ter no século 21 para que consigam algum êxito em suas vidas, principalmente considerando a economia global. As habilidades descritas são:

- a- Assuntos centrais e temas do século 21.
- b- Habilidades de aprendizagem e inovação.
- c- Habilidades de informação, mídia e tecnologia.
- d- Habilidades de vida e carreira.

Nesse sentido, o autor adentra o campo da “Alfabetização Digital” (*Digital Literacy*), que possui várias traduções, sendo uma delas a “*Information Literacy*” descreve que o uso das TIC trouxe uma gama maior de habilidades que precisam ser desenvolvidas por alunos e professores na era digital do século 21.

Digital literacy (or in the plural digital literacies), e-literacy, new literacies, screen literacy, multimedia literacy, information literacy, ICT literacies – these are all terms to describe clusters of skills that students (and their teachers) need in the digital age of the 21st century. Because of ICT, concepts of literacy have extended well beyond the traditional notions of print-based literacy. To be literate today requires the ability to interpret and write various codes “such as icons, symbols, visuals, graphics, animation, audio and video” (Nallaya, 2010, p. 48, apud Anderson, 2010).

Em complementação às habilidades citadas anteriormente, o autor acrescenta habilidades que fazem parte do desenvolvimento das competências informacionais, sendo:

Usar as habilidades relativas à TIC para criar e compartilhar informação; Pesquisar, filtrar, escanear e classificar a informação; Navegar por telas que contenham informação; localizar e avaliar informação; Utilizar as TIC para pesquisas e resolver problemas; Fazer apresentações multimídia; Recuperar, organizar, gerenciar e criar informação, além de enviar e receber mensagens. (ANDERSON, 2010, p. 27)

Em teoria, esses conceitos são aparentemente coerentes e aplicáveis ao modelo de educação que conhecemos, porém na prática, ainda vivenciamos altas taxas de analfabetismo e de evasão escolar, que representam os percalços que estudantes da EJA percorrem, como a distância até a escola, os horários de trabalho que não favorecem os estudos daqueles que precisam trabalhar, que é uma realidade inerente a essa modalidade de ensino.

Tendo em vista a definição de Competência em Informação, que complementa a discussão, em 1989 a *American Library Association* (ALA) definiu em seu relatório final quais habilidades deveriam ter uma pessoa competente em informação: saber quando precisa de informação; saber identificar informações para resolução de um determinado problema; encontrar a informação necessária e avaliá-la; organizar a informação e usá-la de forma efetiva para a resolução de problemas.

Ao continuarmos o comparativo com as competências gerais previstas pela BNCC, percebemos que o sistema educacional brasileiro possui um déficit no desenvolvimento de competência em informação, principalmente pelos índices apresentados na defasagem em leitura e matemática no PISA. Os índices demonstram a falta de habilidade dos estudantes em saber quais informações são importantes, como encontrá-las e como avaliá-las.

Mas antes desse processo torna-se necessária a concretização da alfabetização, pois a interpretação do que se lê torna-se fundamental para as etapas posteriores na organização da informação.

5.2. Educação e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, e no contexto educacional não é diferente. Conforme vimos na descrição das tecnologias de aprendizagem que estão previstas para a cidade de São Paulo, há outros documentos que fundamentam o termo TIC. Diante do momento histórico que vivemos, em meio a uma pandemia, é notório

como o uso de tecnologias se tornou fundamental, principalmente para se continuar a interação das salas de aula, mas agora, de forma remota.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é uma expressão utilizada para se referir a um conjunto de tecnologias ou recursos informatizados com um objetivo em comum, conectando globalmente através da Internet. Podem ser utilizadas tanto na área da educação, como em outras áreas de conhecimento. Segundo Miranda (2007):

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa. (MIRANDA, 2007, p.43)

Miranda também elucida que a Tecnologia Educativa é o uso educativo dos meios informatizados, que foca na melhora da aprendizagem do indivíduo. Ela denomina que Tecnologia Educativa e Tecnologias Aplicadas à Educação, são práticas sinônimas.

As pessoas que trabalham no domínio da Tecnologia Educativa não se interessam só pelos recursos e avanços técnicos, mas também, e sobretudo, pelos processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Estes processos podem integrar determinados tipos de recursos técnicos como, por exemplo, o computador e a Internet. O uso educativo do computador e da Internet pode ser considerado um subdomínio da Tecnologia Educativa. (MIRANDA, 2007, p. 43)

Anderson (2010) descreve que desde que os primeiros computadores adentraram as escolas no final na década de 1970, nós começamos a ouvir sobre o uso de computadores na educação. A partir do desenvolvimento dos computadores, ganhando cada vez mais funções e periféricos, começamos a usar o termo TI – Tecnologia da Informação para nos referirmos a todas essas funcionalidades que envolvem as máquinas.

Nesse sentido, o autor elucida que desde que a internet começou a ser utilizada junto aos computadores, o que envolve a rede mundial de computadores, ferramentas de pesquisa e e-mails, um novo termo foi cunhado para se referir a esse momento, o termo TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, que diz respeito ao uso e interação de diversas tecnologias que possibilita receber, comunicar e trocar informações entre nós utilizando os computadores (Anderson, 2010, p. 3).

Thompson (2019) traz aspectos sobre a educação no contexto da pandemia e sobre a inovação a utilização de tecnologias na educação e em como o modelo educacional vigente necessita de mudanças, para que os alunos se tornem protagonistas em seus processos de aprendizagem, e realmente se tornem o foco nesse processo. O autor diz que a contemporaneidade traz como uma de suas características a liberdade no uso de tecnologias pela sociedade, e principalmente para a parcela jovem que acessa a escola. Nesse sentido,

Não há mais espaço para a passividade do aprendiz. Se há pouco tempo era quase natural os estudantes ficarem horas assistindo a uma aula expositiva, hoje um mundo de interações cotidianas modificou seu comportamento. E essas mudanças não ocorrem apenas no ambiente escolar. Se no passado era comum uma pessoa ficar horas assistindo passivamente à transmissão de um programa de televisão, hoje os jovens assistem a seus seriados interagindo on-line com seus colegas, isso quando o próprio sistema de streaming não promove uma troca direta com a audiência. Difícil não pensar que esse mesmo comportamento não seja transferido para as salas de aula. (THOMPSON, 2019, p. 127)

Sotero e Coutinho (2020) em diálogo com Thompson, também apresentam uma discussão sobre a educação durante a pandemia, o que nos faz pensar sobre como ficará o pós-pandemia, pois a educação sofre um choque com a pandemia de Covid-19 que ainda estamos vivenciando, precisando se reinventar em vários sentidos, mas ainda tentando encontrar um rumo para o futuro.

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxe consigo uma transformação não apenas tecnológica, mas também da necessidade do movimento de interação social ao constante e intenso fluxo de informações ao qual temos acesso. Segundo Coutinho e Lisbôa, surge uma nova era, em que as possibilidades para o aprendizado ultrapassam o espaço físico e o tempo, e traz um desafio para as escolas.

Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa. (COUTINHO, LISBÔA, 2011, p. 5)

Vivenciamos um momento em que o processo de aprendizagem tornou-se dinâmico e deve ser encarado como uma etapa contínua de vida. Emergiu um novo paradigma social, de acordo com Coutinho e Lisbôa, através da Internet e das tecnologias digitais, que foi descrito por alguns autores como Castells, 2003, Hargreaves, 2003 e Pozo, 2004 respectivamente como, sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação, sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem. (COUTINHO, LISBOA, 2011, p. 5)

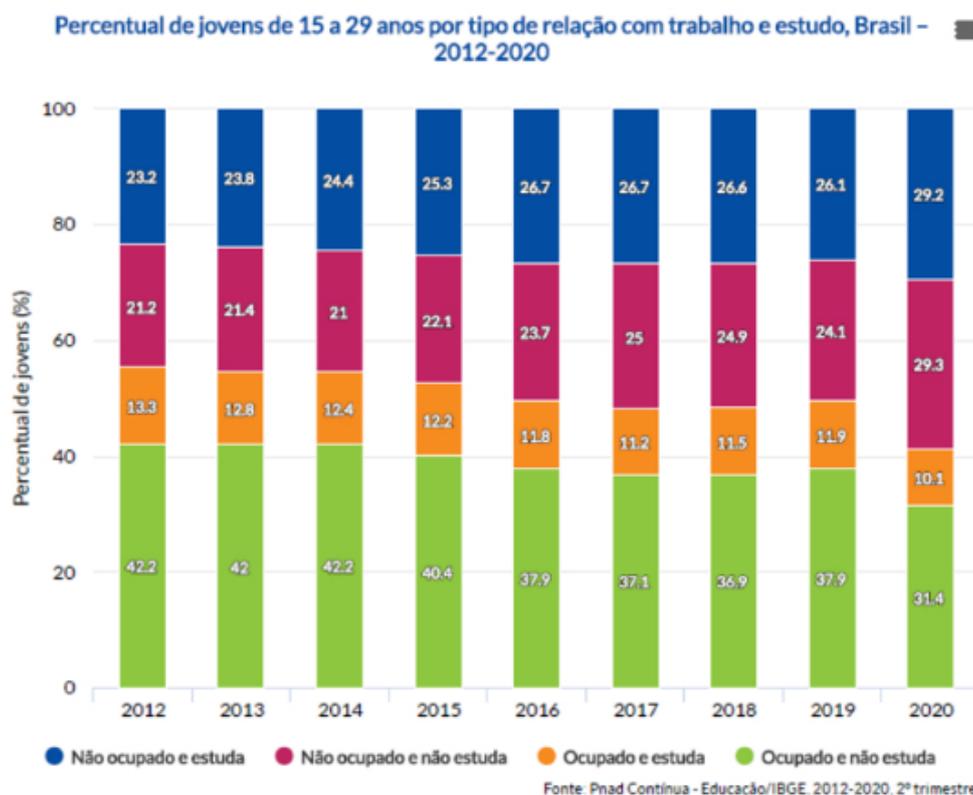
5.3. Educação Tecnoprofissional: futuro?

O contexto gerado pela pandemia do Coronavírus impactou diretamente no estilo de vida das pessoas, o que envolve mudanças em vários eixos cotidianos como o acesso a educação, ao mercado de trabalho e a saúde, por exemplo. Essas mudanças estão impulsionando a realização de pesquisas para conhecimento dos impactos gerados para o país.

Segundo dados trazidos pela reportagem “Jovens: inserção no mercado de trabalho, pandemia e o ensino profissionalizante” (FUTURA, 2021) e pela Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus 2020 e 2021, o número de pessoas jovens aumentou no país sendo a maior da história, com mais de 47 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, o que traz desafios para a educação brasileira e ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse público.

Entre 2012 e 2020, de acordo com dados do IBGE, o percentual brasileiro de jovens que não trabalhavam nem estudavam aumentou, conforme gráfico abaixo:

Figura 45 – Percentual de Jovens de 15 a 29 anos por tipo de relação com trabalho e estudo, Brasil – 2012-2020

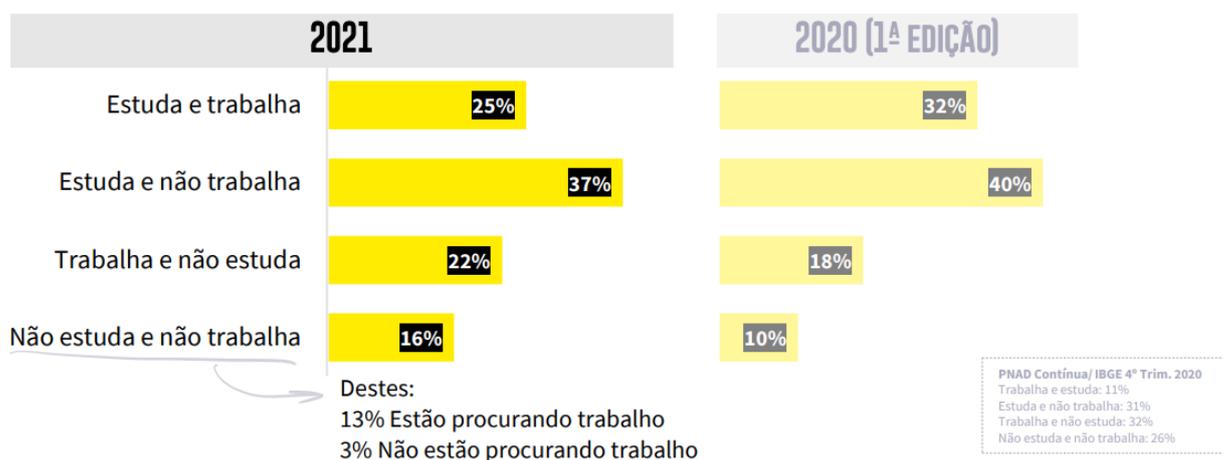


Fonte: Futura, 2021.

Verificamos que há um aumento de jovens que não trabalham e não estudam que em 2020 representavam 29,3%. Mas as maiores taxas estão entre os jovens que trabalham e não estudam, até o segundo trimestre de 2020 a taxa chegava a 31,4% o que impacta diretamente na qualificação profissional e na ocupação de cargos melhores no mercado de trabalho.

Em maio de 2021 foi publicada a segunda edição da pesquisa, da qual 68 mil jovens brasileiros participaram, o que indicou uma leve queda nas taxas mencionadas em 2020, conforme vemos abaixo:

Figura 46 – Percentual de jovens considerando as variáveis estudo e trabalho – Brasil 2020-2021

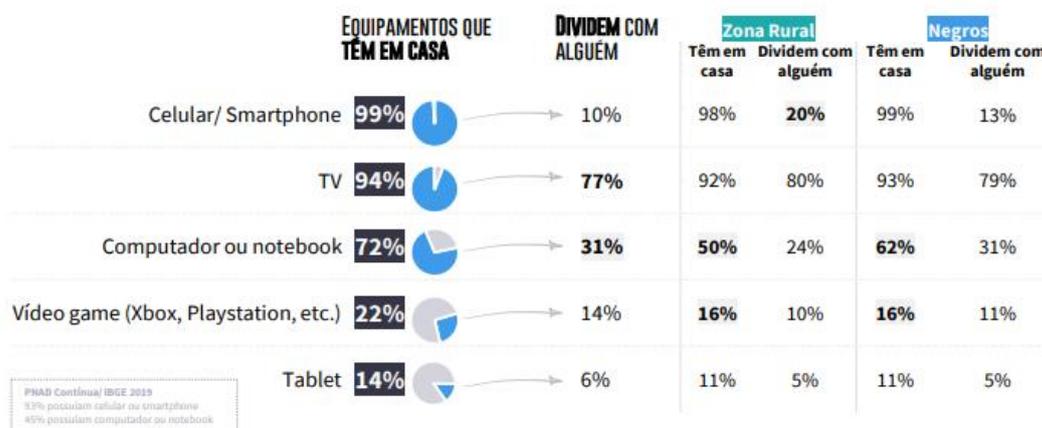


Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, 2021.

Conforme dados do IBGE referentes ao 4º trimestre de 2020, a taxa de jovens que não estudam e não trabalham passou para 26%, e dos que trabalham e não estudam continuou subindo e chegou a 32%.

Outros dados fundamentais dizem respeito ao de acesso à equipamentos eletrônicos e tecnológicos e à internet, 99% dos jovens possuem um celular/*smartphone* em casa e 72% computador ou notebook e todos os equipamentos listados são divididos com mais pessoas por domicílio.

Figura 47 – Percentual de acesso a equipamentos eletrônicos e tecnológicos por jovens no Brasil - 2019



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, 2021.

Figura 48 – Percentual de jovens brasileiros que possuem acesso à internet em casa, 2019



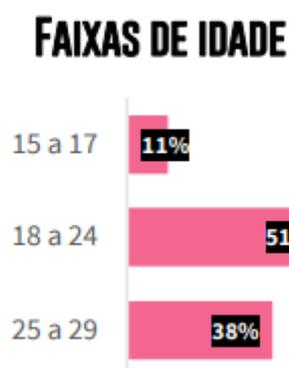
Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, 2021.

Verificando os dados, 99% dos celulares e computadores possuem conexão à internet, principalmente na área urbana, que representa 88% do universo dessa pesquisa. Mas comparando-se a conexão em TVs e vídeo game entre a zona rural e o público que se declara negro as taxas caem perante o acesso na área urbana.

Traçado esse perfil inicial, a reportagem aponta que há uma faixa substancial de jovens entre 18 e 29 anos que se afastaram dos estudos sem ao menos terem concluído o Ensino Fundamental e/ou Médio (FUTURA, 2021).

Além dos dados nacionais, foi publicada uma edição especial do relatório sobre as juventudes durante a pandemia, em novembro de 2021 na Cidade de São Paulo. Dos 68 mil jovens que responderam a pesquisa inicial, 3.520 mil declararam morar no município de São Paulo. Dessa amostra, 51% estão na faixa etária de 18 a 24 anos e 38% têm de 25 a 29 anos. Além disso, 96% vivem em área urbana, o que representa 3.379,2 mil da amostra inicial.

Figura 49 – Faixa etária dos jovens residentes no município de São Paulo



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

Com relação à ocupação dos jovens da cidade de São Paulo 33% trabalham e não estudam, taxa que se assemelha à amostra nacional.

É diante desse público e dessa realidade que se situa a discussão sobre o ensino técnico e profissionalizante para o futuro.

Diante da realidade desafiadora que o jovem enfrenta para conseguir estudar e se inserir no mercado de trabalho, além dos obstáculos e de nossas desigualdades sociais históricas, culminando no risco de reprovação e abandono, especialmente no Ensino Médio, a educação profissional técnica de nível médio pode ser encarada como uma alternativa possível. (FUTURA, 2021)

Nesse sentido, o país possui propostas para a expansão do ensino técnico e profissionalizante, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que foi criado pelo Governo Federal em 2011, através da Lei nº 12.513 “com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (MEC).

Em junho de 2005 foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) através do Decreto nº 5.478. E em julho de 2006, por meio do Decreto nº 5.840 o programa é ampliado para o país passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Além disso, em 5 de janeiro de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica que reconhece a importância de ofertar a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade educacional que está conectadas às demais modalidades.

O Pronatec e a recente resolução estão em consonância à 10ª meta prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.”

Foi nesse sentido que nasceram programas, junto à Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, o MedioTec-PB e o ParaíbaTec que “foi concebido em moldes semelhantes aos da ação federal, disponibilizando ainda mais vagas para o ensino profissionalizante” (FUTURA, 2021).

Para participar do programa, o estudante precisa estar cursando o Ensino Médio Regular, com idade entre 15 e 19 anos. As aulas têm sido ofertadas de forma remota, por causa da pandemia.

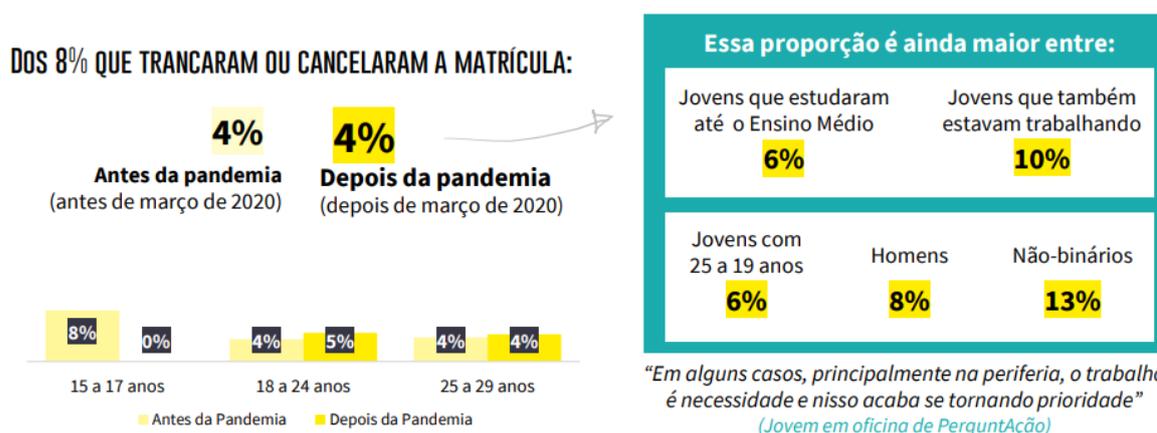
As vagas estão sendo oferecidas para 16 cidades da Paraíba nos seguintes cursos: Guia de Turismo, Segurança no Trabalho, Programação de Jogos Digitais, Eventos, Administração, Informática, Confeitaria, Contabilidade, Informática para Internet e Marketing.

Observando a experiência de implementação do Programa MedioTec-PB vemos que o primeiro passo foi mapear o público e quais eram as possibilidades dos estudantes e professores de acesso à tecnologias e ao acompanhamento de aulas remotas, considerando o contexto da pandemia. A partir das respostas, começou-se a realização de testes para verificar a viabilidade do programa.

De acordo com o coordenador do projeto “o perfil de quem cursa pelo MedioTec é o de um estudante do Ensino Médio da nossa rede estadual de educação, que procura uma formação técnica em concomitância com seus estudos. Temos ali, em sua maioria, estudantes de 14 a 18 anos” (FUTURA, 2021).

Com relação aos dados sobre educação trazidos pela pesquisa sobre as juventudes durante a pandemia, a amostra da Cidade de São Paulo apresenta as seguintes taxas:

Figura 50 – Percentual de jovens que trancaram alguma atividade escolar durante a pandemia na Cidade de São Paulo



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

Dos dados apresentados, de 6 a cada 10 estudantes estavam na rede privada de ensino. Mas o que nos chama atenção é a fala de um dos jovens que estava na equipe de análise de dados da pesquisa: “Em alguns casos, principalmente na periferia, o trabalho é necessidade e nisso acaba se tornando prioridade” (Jovem em oficina de PerguntAção).

Essa fala nos remete ao perfil do público da EJA, são cidadãos e cidadãs que precisam trabalhar, e estão na faixa etária escolar do ensino regular. O que nos remete aos dados sobre os motivos de evasão da escola.

Figura 51 – Motivos para evasão escolar na cidade de São Paulo – 2021

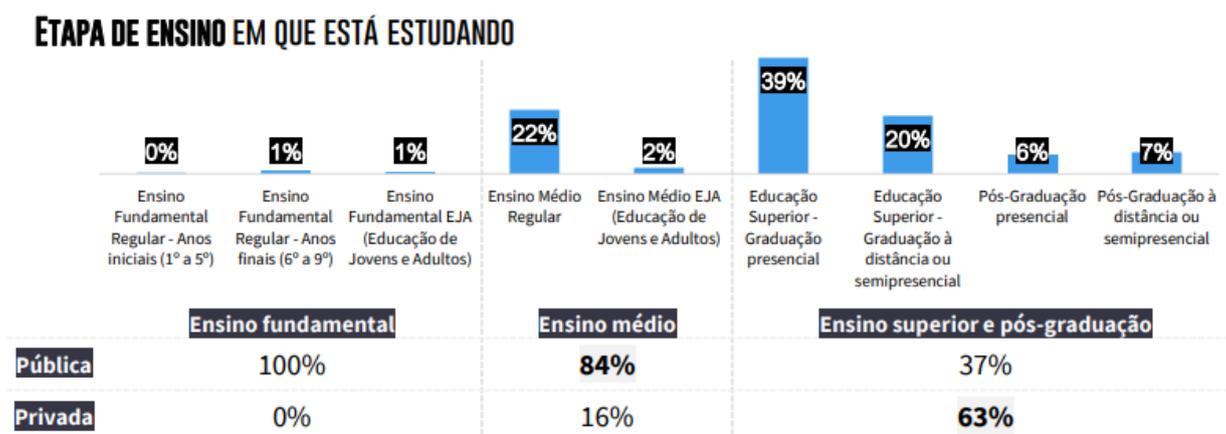
MOTIVOS PARA DEIXAR DE ESTUDAR		Mulheres	Homens	18 a 24	25 a 29
Não consegui me organizar com o ensino remoto ou à distância	23%	22%	21%	16%	32%
Precisei ir ganhar dinheiro	21%	15%	28%	16%	26%
Tive problemas saúde (ex.: depressão, covid-19, outras)	14%	18%	9%	13%	16%
Precisei cuidar de filhos ou da gestação	12%	22%	0%	13%	11%
Não consegui conciliar estudo e trabalho	8%	0%	17%	9%	5%
Senti que não estava aprendendo ou não gostava dos conteúdos	4%	5%	4%	3%	5%
Não tinha recursos tecnológicos disponíveis	4%	3%	6%	3%	5%
Precisei cuidar de outras pessoas da família	2%	3%	0%	3%	0%
Não tinha aulas ou faltavam professores	2%	0%	4%	3%	0%
Outro motivo	11%	12%	11%	22%	0%

Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

Os motivos mais expressivos referem-se aos estudantes não conseguirem se organizar na modalidade de ensino remoto, a necessidade de trabalhar, problemas de saúde e saúde mental decorrentes também da pandemia e precisar cuidar dos filhos ou da gestação.

No próximo gráfico, veremos quais são as etapas de ensino que os jovens estão inseridos:

Figura 52 – Etapa de Ensino que está estudando - São Paulo- 2021



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

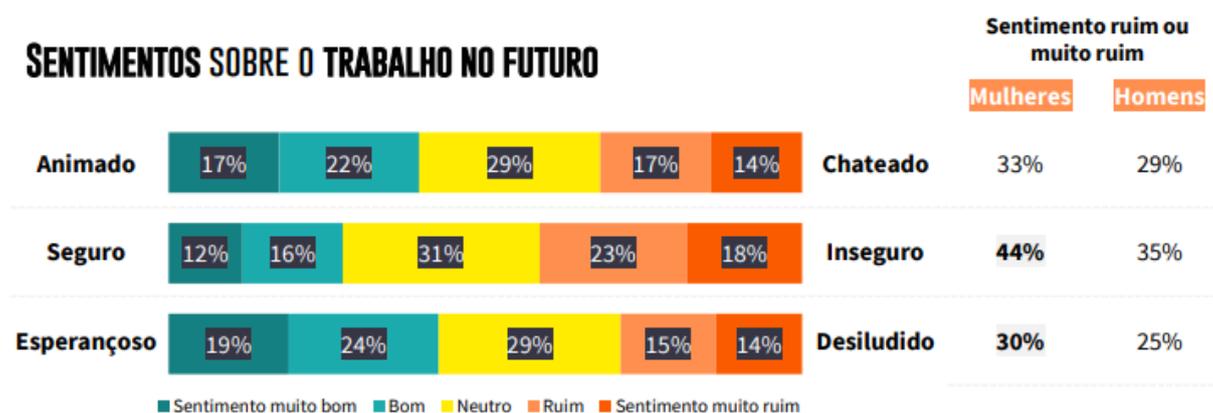
Da amostra pesquisada, 22% do público está cursando o ensino médio regular majoritariamente em escolas públicas, 1% está no ensino fundamental da EJA e 2% no ensino

médio da mesma modalidade de ensino. Nesse quesito é importante ressaltar que pelos gráficos anteriores sobre o cancelamento ou trancamento de matrículas, o público com a taxa mais elevada é o da faixa etária de 15 a 17 anos, que é exatamente a faixa que cursa o ensino médio, o que irá gerar um lapso no percurso escolar desses jovens, uma das características que observamos no público da EJA.

Conhecer esses dados fornecem subsídios para o planejamento de programas e projetos para a cidade de São Paulo, nesse sentido a pesquisa realiza uma análise de perfil que considera a fala do público jovem da cidade e quais são suas expectativas para o futuro no que se refere ao estudo e ao trabalho.

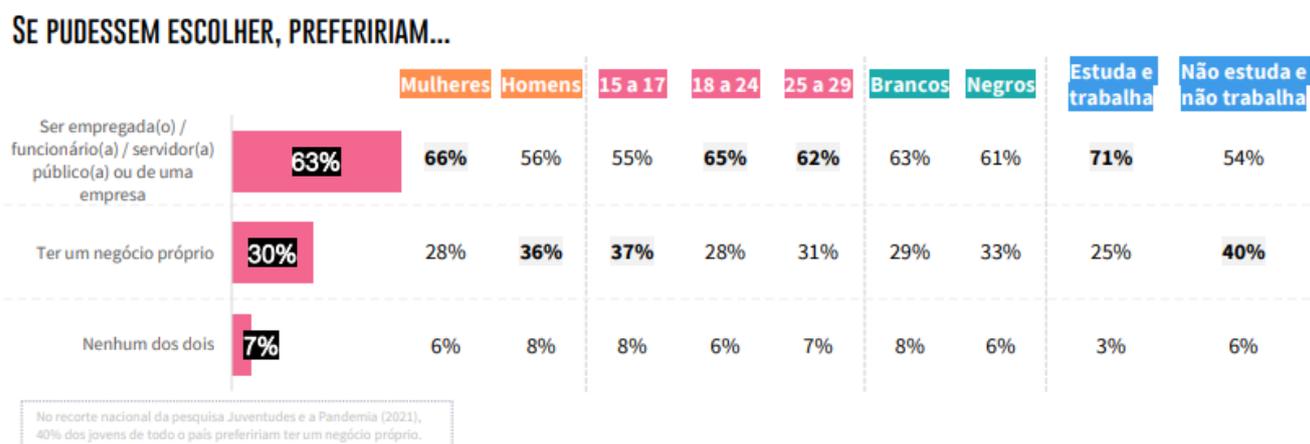
Diante dos dados e dos programas que já existem para o país, é importante observamos quais são as expectativas dos jovens paulistanos para o trabalho no futuro.

Figura 53 – Expectativas dos jovens paulistanos sobre o trabalho no futuro



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

Figura 54 – Expectativas dos jovens sobre o trabalho no futuro: o que prefeririam de escolher



Fonte: Pesquisa Juventudes e Pandemia do Coronavírus, Cidade de São Paulo, 2021.

Os dois gráficos acima mostram que há um sentimento maior de insegurança com relação ao futuro e que a maioria do público pesquisado prefere algum tipo de trabalho que forneça alguma estabilidade de vida e financeira, o que reforça a incerteza dos jovens para o futuro.

Nesse sentido, Andrighetto, Maraschin e Ferreira (2021) realizam um retrospecto das políticas de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o que houve de ascensão, estagnação e silenciamento.

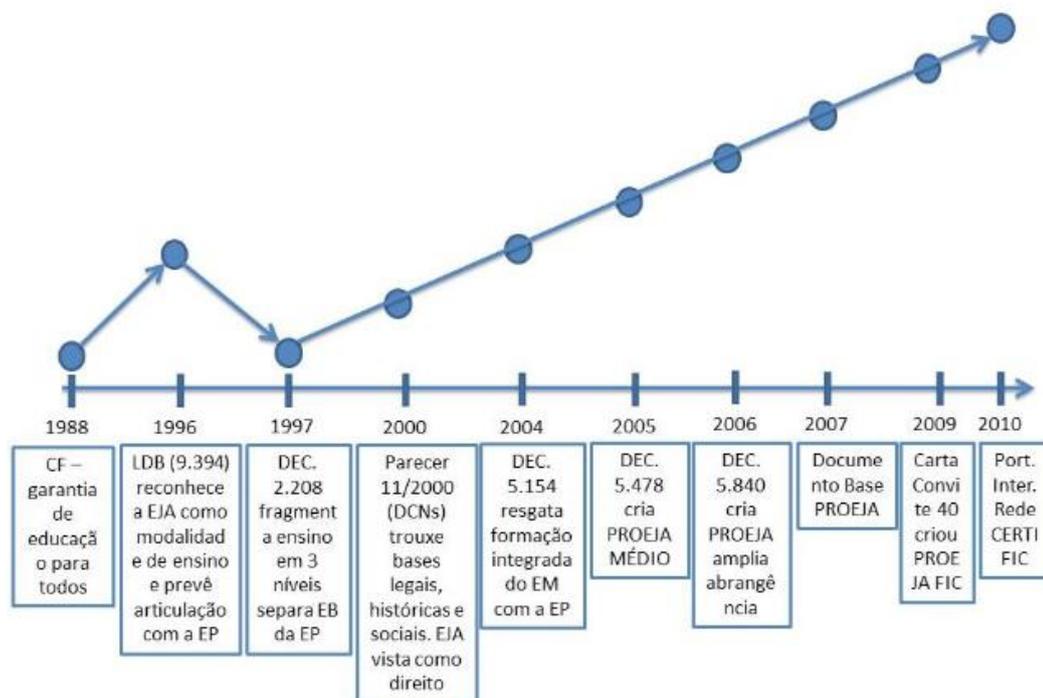
Os autores ressaltam que o primeiro movimento de avanço da EJA no país foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se tornou obrigatória e gratuita a oferta da educação para jovens e adultos que estivesse fora da idade escolar. Além disso,

Somente a partir da aprovação da LDB 9.394/96, a EJA ganhou maior destaque, pois, através dela, vê-se a oportunidade de elaboração de currículos que valorizem as experiências extraclasses e as relações entre trabalho, educação e sociedade, evidenciando maior comprometimento do Estado ao classificar a EJA como modalidade de ensino [...] (ANDRIGHETTO; MARASCHIN; FERREIRA 2021, p. 2183)

Abaixo vemos um gráfico criado pelos autores para demonstrar os avanços e retrocessos com relação à EJA focada no ensino técnico e profissionalizante:

Figura 55 – Movimentos de avanços e retrocessos na EJA – 1988 a 2010

Figura 1 – Movimentos de avanços e retrocessos da EJA EPT de 1988 a 2010



Fonte: ANDRIGHETTO; MARASCHIN; FERREIRA 2021, p. 2184.

Verifica-se que a partir de 1997 há um avanço, considerando o fortalecimento da EJA enquanto modalidade de ensino e política pública, de acordo com os autores:

Observa-se, na Figura 1, que entre a publicação da CF/88 até 2010, houve avanços significativos para a EJA EPT, demonstrando o comprometimento do governo em fortalecer a política. A exceção desse período é relativa aos efeitos causados pelo Decreto 2.208/97, que fragmentou o ensino em três níveis e separou a Educação Básica da Profissional. Por outro lado, o Decreto 5.154/04 anulou essa fragmentação e retomou a possibilidade de formação integral. (ANDRIGHETTO; MARASCHIN; FERREIRA 2021, p. 2184)

Para os autores a aprovação do Pronatec representou um retrocesso, pois o ensino profissionalizante se tornou mais rápido e superficial e que isso gerou danos à política de EJA EPT e que “a desaceleração de seu desenvolvimento tornou-se evidente” (Andrighetto; Maraschin; Ferreira., 2021, p. 2188).

E reforçam que o silenciamento do atual governo gera um contexto de incertezas para a EJA, pois não há propostas de políticas públicas consistentes que demonstrem o comprometimento com essa modalidade de ensino.

Com relação ao Pronatec e os avanços e retrocessos com relação aos programas que visam a qualificação técnica e profissionalizante do público da EJA, Lima, Maciel, Ribeiro e Santos (2018, p. 185) reforçam que “a transparência e a fiscalização dos repasses e resultados são fundamentais para se avaliar a qualidade da efetividade do atendimento escolar.”

Os autores concluem que o Pronatec,

Para além do prometido oficialmente, na verdade priorizou a oferta de cursos de curta duração e baixa qualificação no formato bolsa-formação, abrindo mão assim do investimento em um projeto de universalização da educação básica e profissional, elevação da escolaridade de seu público e do direito ao trabalho, já que reproduz qualificações limitadas, comprometendo assim a educação como direito. (LIMA; MACIEL; RIBEIRO; SANTOS., 2018, p. 197-198)

Diante de tais posicionamentos, analisamos que a discussão possui problemáticas comum como a falta de transparência quanto aos investimentos na educação básica e em como os programas são utilizados como marcas de governo, o que acaba desvirtuando o verdadeiro objetivo da oferta de educação de qualidade e a execução de uma política pública.

Esses são aspectos que verificamos durante a elaboração do retrospecto das gestões municipais de São Paulo e dos programas que foram abordados nesse capítulo sobre a educação técnica e profissionalizante para a EJA. Observamos que a descontinuidade de políticas de governo gera consequências para o desenvolvimento de políticas públicas e estende-se para a população.

Nesse sentido, consideramos que estamos em um momento de transição, o contexto da pandemia trouxe a tona desafios que já existiam, e a educação profissional e técnica é um deles. Desenvolver pesquisas, projetos e programas através do conhecimento do público da EJA e da dinâmica de cada território tem se mostrado uma opção promissora, a partir das experiências vistas nos trabalhos de Passos (2010) que traz a realidade do atendimento da população negra que acessa a EJA em Florianópolis, Vieira (2016) que apresenta um estudo de caso sobre as políticas educacionais no município de São Paulo e da Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus.

6.Considerações Finais

A partir da busca e aprofundamento do quadro teórico de referência que forma esse trabalho observamos o quão frágil (ainda) se mostra a educação no Brasil. Essa fragilidade se estende pelos estados e municípios que compõem o país, tendo cada um, dificuldades diferentes a enfrentar, mas ao mesmo tempo apresentam um ponto em comum: a herança colonial que foi deixada na educação do nosso país, um modelo educacional engessado e que oferece poucas possibilidades de desenvolvimento integral dos alunos enquanto cidadãos, conforme previsto constitucionalmente.

Ao realizar esse estudo é inevitável não se colocar no processo educacional descrito e não pensar no montante de brasileiros que não conseguem acessar as instituições de ensino, por diversas razões, seja por ser um público majoritariamente trabalhador e que necessita de horários diferenciados para conseguir cumprir os anos de ensino que foram negligenciados de suas vidas, seja pelo preconceito que sofrem por não terem cumprido o ensino regular no tempo previsto ou pelo cansaço das horas despendidas no trabalho.

Verificar que a cidade de São Paulo, que é a mais populosa do país, com mais de 12 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE 2010, possui um currículo, que foi elaborado considerando o público da EJA e o uso de tecnologias em consonância com legislações que baseiam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Curricular (BNCC) demonstra alguma preocupação com a temática.

A importância de desenvolvimento de habilidades e competências informacionais torna-se cada vez mais urgente em um mundo de transformações e desenvolvimento tecnológico, que está gerando mudanças no mercado de trabalho e exigindo cada vez mais aperfeiçoamento profissional e educacional.

Conforme apontaram os autores Anderson (2010) e Delors (2001), o século XXI, trouxe consigo exigências que se tornam altas por não estarmos preparados para as mudanças que virão junto às novas gerações, que pedem conectividade e interação com o fluxo de informações de forma ininterrupta, mas que ao mesmo tempo precisa de aprendizado para filtrar e selecionar o que seja útil e confiável.

Siqueira (2011) nos traz uma reflexão importante ao pontuar que é necessário e urgente um Programa Nacional de Competências Informacionais que atenda as múltiplas necessidades dos indivíduos.

Bem articuladas, as habilidades e as competências de organização e padronização da informação podem vir a ser um diferencial para as demais competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver. Mais do que instrumentalização, é preciso refletir continuamente sobre as novas conjunturas informacionais na educação: é preciso adequar as políticas universais de acesso à informação a necessidades específicas. Urge contemplar múltiplos projetos informacionais na educação básica, atendendo necessidades diferenciadas, a fim de que sejam alcançados os objetivos traçados de autonomia e capacidade de aprender a aprender consignados nas leis educacionais. (SIQUEIRA, 2011, p. 480)

No tocante as TIC serem consideradas ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento das Competências em Informação e para a inclusão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de São Paulo, aferimos que os autores que se referem às tecnologias de aprendizagem, consideram que há um caminho repleto de possibilidades de trabalho nessa área, junto à educação e que a utilização das mesmas é inevitável.

Em complementação, Delors (2001) ao trazer e descrever os quatro pilares da educação para o século XXI, ressalta que esses pilares não são finitos ou delimitados a apenas um momento da vida do indivíduo, mas que devem ser inseridos ao longo de suas vidas, o que nos leva a reflexão de que as competências informacionais não possuem um limite de desenvolvimento, pois estamos falando sobre o desenvolvimento de competências que estão conectadas aos seres humanos enquanto seres sociais desde o seu nascimento e durante toda a vida.

Neste sentido, a educação é antes de tudo uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da manutenção contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS, 2001, p. 101)

E como o desenvolvimento das competências em informação não é limitado em tempo e espaço, a educação e todos os ambientes que o envolvem não deveriam ser também, pois resulta no que presenciamos na contemporaneidade: instituições escolares que não acolhem as necessidades dos alunos por ainda estarem conectadas ao passado e por ainda não termos, enquanto sociedade, tomado conhecimento de que as competências são desenvolvidas, também, fora dos muros das escolas. Estamos em constante e progressivo aprendizado.

Em diálogo, Cunha (2021) coloca em debate a aprendizagem ao longo da vida ao citar que durante a sexta Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), que

ocorreu no Brasil, em Belém no ano de 2009 “foram elencadas diretrizes para o aprimoramento da aprendizagem de jovens e adultos”.

A aprendizagem ao longo da vida é o eixo norteador do relatório que foi gerado pela UNESCO após a realização das seis conferências que ocorreram até então, especificando que faz parte dessa aprendizagem,

[...] propiciar o acesso de jovens e adultos à alfabetização, a continuidade de seus estudos na Educação Básica, a inserção nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e condições para integrá-los ao mundo do trabalho e à atuação em sociedade. (CUNHA, 2021)

Como resultado dessa pesquisa, conseguimos identificar quais as tecnologias estão previstas desde 2018 para utilização em contexto escolar no município de São Paulo e o que o currículo prevê inúmeras possibilidades de desenvolvimento cognitivo e informacional dos alunos jovens e adultos que estejam inseridos na EJA. O currículo da cidade mostrou-se um avanço desde a gestão de Fernando Haddad.

A partir da pesquisa bibliográfica também encontramos estudos sobre o desenvolvimento da educação popular no Brasil e em como ela está presente em nossos cotidianos e se perpetua de forma geracional. Não podemos deixar de citar que essa história está marcada pela exclusão dos mais pobres e trabalhadores, aqueles que desde a colonização não faziam parte da coroa portuguesa.

E diante de tais cenários, outros questionamentos surgem junto ao momento pandêmico que vivemos desde 2020, qual será o futuro da educação pós-pandemia? Se antes já havia o questionamento sobre o futuro da educação, agora frente a tantas incertezas, é explícita a problemática.

Na educação, muito já se discutia sobre ensino híbrido e metodologias diversificadas, entretanto os prédios das escolas e o formato da organização das salas de aula, com uma carteira atrás das outras em fileiras, continuam os mesmos. Mas a sociedade já não é mais a mesma e nem as novas gerações de estudantes e essas barreiras tradicionais precisam ser rompidas. (CUNHA, 2021)

Vimos em reportagens no capítulo anterior que as profissões estão se adaptando mercado da automação. Agora é necessário que se saiba operar as máquinas e gerenciar ser sistemas. O grande desafio está em capacitar indivíduos para esse modelo de mercado sem que tenham minimamente usufruído da educação básica.

Para a EJA há problemáticas que se agravaram durante a pandemia, como as rotinas dos indivíduos que precisam estudar e trabalhar, as vulnerabilidades socioeconômicas se acentuaram, pois houve a perda de muitos empregos e a acessibilidades dos alunos à internet e a equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas on-line, conforme pesquisa organizada pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) sobre as Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Vimos que a juventude se mostra um pouco pessimista com relação ao futuro, e isso se põe como mais um desafio.

Observando o panorama, o processo de mudança da educação foi literalmente apressado pela pandemia. Mas, o fato é que o momento de transição chegou e ele prevê mudanças significativas e nem sempre quistas pela sociedade, não só considerando a educação, pois estamos vivenciando a mudança global de hábitos, competências e habilidades em todas as áreas.

Cunha (2021) apresenta-nos um contexto de desmonte da EJA no nosso país que ocorre desde a década de 90, com a expansão de políticas neoliberais, o que implantou o sentimento de incerteza na continuidade dessa modalidade de ensino em estados e municípios brasileiros.

Andrighetto, Maraschin e Ferreira (2012) complementam esse cenário de oscilações na política educacional do país em diálogo com Lima, Maciel, Ribeiro e Santos (2018). Nesse debate concordamos de que não há um planejamento para aplicação dos investimentos em educação, e como vimos no terceiro capítulo desse trabalho, não temos conhecimento sobre a aplicação do dinheiro destinado para a educação do país, percebemos que muito pouco é investido em livros e materiais didáticos, no Ensino Médio em Tempo Integral, em Inovação Tecnológica e na Qualificação Profissional, o que envolve o desenvolvimento de competências informacionais pelos educadores também.

A pandemia mostrou um cenário de necessidades, e há que se pensar em novos modelos de educação à distância com a criação de espaços digitais em plataformas de ensino, mas com a devida capacitação dos profissionais e os devidos investimentos para fornecimento de infraestrutura tecnológica para as escolas da rede pública de ensino, além de opções de acesso à tecnologia para a população para que não percam o contato com a escola, pelo menos.

A EJA foi protagonista em programas financiados pelo Ministério da Educação nos anos 2000, entre eles: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que se divide para o público adolescente, urbano, do

campo e para o trabalhador; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Mesmo com investimento em tantos programas, a partir de 2016 os projetos previstos para a EJA ficaram incertos, conforme aponta Cunha (2021), pois houve o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), após Michel Temer assumir o governo federal.

Por fim, e mesmo em meio à informações vezes promissoras e vezes preocupantes, após modificações e adaptações a presente pesquisa, pois como descrevemos, estamos em um momento de mudanças, verificamos que sim, há previsão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o município de São Paulo e elas são nomeadas e caracterizadas como ferramentas úteis para inclusão e fortalecimento dos indivíduos enquanto protagonistas de suas jornadas e para o desenvolvimento de competências para o século XXI, como o manuseio da tecnologia para construção de ambientes digitais, a interação em grupo dos alunos e a criação de vínculos de pertencimento com a escola e com os educadores.

Para tanto acreditamos que o investimento em pesquisas que realizam análises *in loco* da situação do público da EJA, seja fundamental, além da utilização de mecanismos de vigilância socioassistencial como prevê a Política Nacional de Assistência Social. Essa seria uma forma de busca ativa e monitoramento do público da EJA, e se considerarmos uma cidade como São Paulo, que possui recursos financeiros e estruturais, isso é possível. É preciso conhecer esse público, quem são essas pessoas? Onde vivem? De quantas conduções precisam para chegar até a escola? Há transporte público onde moram? O que desejam para suas vidas?

Não podemos deixar de mencionar a Lei 13.935, de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, lei aprovada após quase duas décadas de lutas, sendo que as metas do Plano Nacional de Educação preveem o planejamento de programas de assistência e psicopedagógicos para os estudantes e suas famílias.

Quando ponderamos sobre os marcos regulatórios que vimos para a EJA em contexto nacional e municipal no primeiro e segundo capítulos desse trabalho parece que

estamos no marco zero do desenvolvimento da política educacional no país, mas não é verdade, acreditamos que estamos em uma pausa, talvez estratégica, frente a tantas metas a cumprir, que com gestão e transparência na administração dos recursos podemos aos poucos atingi-las.

7. Referências

BRASIL. Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 05/02/2022.

BRASIL. Lei Federal nº13. 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 04/02/2022.

BRASIL. Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 06/02/2022.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460 de 20 de março de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 03/02/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01/06/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. Relatório Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. 2ª Edição. Relatório Especial: Cidade de São Paulo. Novembro de 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Juventudes-E-Pandemia_Relatorio-Especial_Cidade-de-Sao-Paulo.pdf. Acesso em: 05/02/2022.

ABBONÍZIO, A.C.O. Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no MOVA-SP. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Digital Literacy, Libraries, and Public Policy: Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task force, Washington DC, 2013. Disponível em: <http://www.ala.org/news/press-releases/2013/06/ala-task-force-releases-digital-literacy-recommendations>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

ANDERSON, J. ICT Transforming Education: a regional guide. UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em: 08/08/2021.

ANDRIGHETTO, M.J.; MARASCHIN, M.S.; FERREIRA, L.S. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.6, n.3, p. 2179-2198, jul./set.2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544/11386>. Acesso em: 06/02/2022.

ARCHER, D. (ed.) Corregir los errores: puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos. Campaña Mundial por la Educación, Action Aid Internacional, 2006. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00008106862f6f3ac4b22>. Acesso em: 12/07/2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). Framework for Information Literacy for Higher Education. Chicado, Illinois, 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>. Acesso em: 04/02/2022.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington, DC, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em 10 de maio de 2020.

AUTOMAÇÃO deve acabar com 85 milhões de empregos nos próximos 5 anos, diz relatório do Fórum Econômico Mundial. G1, 21 Out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/10/21/automacao-deve-fechar-85-milhoes-de-empregos-diz-relatorio-do-forum-economico-mundial.ghtml>. Acesso em: 06/02/2022.

BABBIE, E. The practice of social research. Twelfth edition. USA, 2010.

BARRETO, M.C.M.S.; MUSIAL, G.B.S. Mulheres da classe trabalhadora na EJA: processos de escolarização e conciliação com o trabalho. **Trabalho Necessário**, v.19, n. 40, set. – dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50714/30393>. Acesso em: 05/02/2022.

BARWALDT, M.A.L.G; FERREIRA, M.L.T. Uso da tecnologia como estímulo para desenvolver a escrita criativa: uma experiência vivenciada por meio da leitura do livro Sapato Florido. **Revista Thema**. Rio Grande do Sul, v.19, n. 3, p. 623-634, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1638/1910>. Acesso em: 06/02/2022.

CAMPELLO, B. A escolarização da competência informacional. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. **Nova Série**, v.2, n.2, p.63-77, 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

COM menos turmas para adultos, SP passa de ano alunos que não sabem ler. UOL Educação. 1 ago. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/01/sp-eja-queda-numero-turmas-matriculadas.htm>. Acesso em: 25/01/2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. TIC Educação. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 02/08/2021.

CORTE, L.C.; ROGGERO, R. Um Recorte Histórico das Políticas da Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo para Pensar Os Desafios Contemporâneos Dessa Modalidade De Ensino. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2677>. Acesso em: 22/05/2021.

COUTINHO, C; LISBÔA, E. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem para educação no século XXI, **Revista de Educação**, Vol. XVIII, n°. 1, 2011, p.5-22. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%20c3%a7%20a3%0%2cVolXVIII%2cn%20ba1_5-22.pdf. Acesso em: 28/12/2020.

CUNHA, A.S. Educação de Jovens e Adultos . Editora Dialética. Edição do Kindle, 2021.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO: MEC, 2001. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01/08/2021

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjKWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/02/2022.

DI PIERRO, M.C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em aberto**, Brasília, v.28, n.93, p. 119-130, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2524/2262>. Acesso em 10/07/2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória recente. Caderno de Pesquisas, v.38, n.134, p. 367-391, maio/ago.2008. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/?lang=pt&format=pdf..>
Acesso em 14/07/2021.

DOS SANTOS, D. D.; DE ALMEIDA, N.F. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica. **Revista Multidisciplinar de Ensino**, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ), v.9, n.22. Setembro – Dezembro 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/45110>. Acesso em: 05/08/2021.

DUDLEY, M.S. Chicano Library Program. Los Angeles: University Library Program, 1970. Disponível em: <https://ia600206.us.archive.org/25/items/chicanolibprogram/ChicanoLibraryProgramUcla1970.pdf>. Acesso em: 10/02/2021.

DUDZIAK, E.A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ci. Inf., Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcvsMnmwLWprjmG/?lang=pt>. Acesso em: 10/07/2021.

ENDRIZZI, L. L'éducation à l'information. La lettre d'information, n.17, avr. 2006.

FARIA, V.E.P. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 04/02/2022.

FUNARI, S. Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO - FUNDEF – Manual de Orientação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 15/07/2021.

HADDAD, S. Processos de educação e exclusão no Brasil. Observatório da Educação. Ebulição - Ação Educativa, ed. 22 – jun. 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_Ebulicao.pdf. Acesso em: 26/01/2022.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. 30ª Reunião Anual da Anped 2007. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf. Acesso em: 19/05/2021

HADDAD, S. Processos de educação e exclusão no Brasil. Observatório da Educação. Boletim Ebulição, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_Ebulicao.pdf. Acesso em: 14/07/2021.

HARTILL, Richard. Educación y exclusión em América Latina. Observatório da Educação, Boletim Ebulição. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_Ebulicao.pdf. Acesso em: 14/07/2021.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Brasileiro de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/23/25207?ano=2010&tipo=ranking>. Acesso em: 03/01/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo da Educação Básica – 2020. Resumo Técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03/01/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas do Século XX. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 16/01/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Panorama do Município de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 20/01/2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019. Educação 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 18/07/2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018). Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em 10 de maio de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: cenários do direito à educação. Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. Albuquerque (organizadores), v.3, n.4. Brasília, 2021. Disponível em:

<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/491/127>. Acesso em: 10/01/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=802584>. Acesso em: 20/01/2022.

JOVENS: inserção no mercado de trabalho, pandemia e o ensino profissionalizante. Futura. 9 abr. 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/jovens-no-mercado-de-trabalho-pandemia-e-o-ensino-profissionalizante/>. Acesso em: 05/02/2022.

LIMA, M.; MACIEL, S.L.; RIBEIRO, A.P.F.; SANTOS, J.R. PRONATEC: para que e para quem? Holos, Ano 34, vol. 08, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7001/pdf>. Acesso em: 05/02/2022.

MACHADO, C.T.; CARVALHO, A.M. Os efeitos dos mapas conceituais na aprendizagem dos estudantes universitários. **Educação Temática Digital (EDT)**, Campinas, SP, v.21, n.1, p. 259-277, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652010/19014>. Acesso em: 06/02/2022.

MAIS de 60 mil adultos deixaram de estudar durante a pandemia em SP. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mais-de-60-mil-adultos-deixaram-de-estudar-durante-a-pandemia-em-sp.shtml>. Acesso em: 25/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27/01/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Números do investimento em educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4141-indicadores-financeiros-ate-2008&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/02/2022.

MINISTÉRIO da educação não gasta o dinheiro que tem disponível e sofre redução de recursos em 2020, aponta relatório. G1 Educação. 21 Fev. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/21/ministerio-da-educacao-nao-gasta-o-dinheiro-que-tem-disponivel-e-sofre-reducao-de-recursos-em-2020-aponta-relatorio.ghtml>. Acesso em: 05/02/2022.

MINISTÉRIO da educação terá aumento de recursos para investimento em 2022. Agência Câmara de Notícias. 17 Ago. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/795364-ministerio-da-educacao-tera-aumento-de-recursos-para-investimento-em-2022/>. Acesso em: 05/02/2022.

MIRANDA, G.L. Limites e Possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciência e Educação**, nº 3, Mai/Ago 2007, p.41 – 50. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60>. Acesso em: 12/02/2021.

MIRANDA, S.V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v.33, n.2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1053/1132>. Acesso em: 20/07/2021.

MOSTAFA, S. P. Ciência da Informação e as “outras” áreas. In: Ciência da Informação: múltiplos diálogos / Organização de Helen de Castro Silva e Maria Helena T. C. de Barros. – Marília: Oficina Universitária UNESP, 2009.

MULHERES chefes de família e a vulnerabilidade à pobreza. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee, 8 set. 2020. Disponível em: <https://contee.org.br/mulheres-chefes-de-familia-e-a-vulnerabilidade-a-pobreza/>. Acesso em: 03/02/2022.

NASCIMENTO, L. S. A Pesquisa. In: _____. Informação e Educação: as origens da Information Literacy - um estudo do relatório "The Information Service Environment Relationships and Priorities", de Paul Zurkowski. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU BRASIL). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16/01/2022.
OXFAM BRASIL. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 05/02/2022.

PAIVA, V. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2015.

PASSOS, J.C. Juventude Negra na EJA: os desafios de uma política pública. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93904?show=full>. Acesso em: 02/02/2022.

PASSOS, J.C.; SANTOS, C.S. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e. 192251, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/02/2022.

PEREGRINO, M. Trajetórias escolares opostas evidenciam a desigualdade dentro de uma mesma escola. Observatório da Educação. Boletim Ebulição. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_Ebulicao.pdf. Acesso em: 14/07/2021.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da Desigualdade 2021. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Mapas.pdf. Acesso em: 10/01/2022.

ROMANELLI, O.O. História da Educação no Brasil. 8 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: 1986.
ROSA, C.E.; FELIPE, J. Mulheres estudantes da EJA e o retorno aos estudos: uma história de maus-tratos emocionais. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v.10, n.2, p. 79-97, 2019, ISSN 2177-2886. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/13611/209209212867>. Acesso em: 04/02/2022.

SALES, M.A. (In) Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. DOI 10.11606/T.8.2005.tde-06122005-171140. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-06122005-171140/pt-br.php>. Acesso em: 04/02/2022.

SAMPAIO, M.N.; LEITE, L.S. Alfabetização tecnológica do professor. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, A.I. Recursos Educacionais Abertos no Brasil : [livro eletrônico]: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970>. Acesso em 03/02/2022.

SANTOS, D.D.; ALMEIDA, N.F. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ)*, v.9. n.22, set-dez, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/45110/35477>. Acesso em: 01/08/2021.

SÃO PAULO (Estado). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS versão 2010. Disponível em: http://ipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf. Acesso em: 15/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo Digital de São Paulo. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/ods>. Acesso em: 18/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2016. 40p. il. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/6_-_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_PRINCIPIOS_E_PRATICAS_PEDAGOGICA_S.pdf. Acesso em: 25/05/2021.

SÃO PAULO (Município). GeoSampa - Mapa Digital da Cidade de São Paulo. Disponível em: http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx#. Acesso em: 15/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Lei Orgânica do Município de São Paulo. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-sao-paulo-sp#:~:text=1%C2%BA%20O%20Munic%C3%ADpio%20de%20S%C3%A3o,se%20nos%20termos%20desta%20Lei>. Acesso em: 03/02/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Urbanismo e Licenciamento - InfoCidade. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/desenvolvimento_urbano/dados_estatisticos/info_cidade/educacao/index.php?p=260272. Acesso em: 18/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Recomendação CME nº04/2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/card/deliberacoes/>. Acesso em: 20/12/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos : Tecnologias para Aprendizagem. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51182.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/6_-_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_PRINCIPIOS_E_PRATICAS_PEDAGOGICA_S.pdf. Acesso em: 20/12/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Reorganização da EJA – Educação de Jovens e Adultos – Rede Municipal de Ensino. Autorizada pelo Conselho Municipal de Educação – Parecer CME nº 96/07, 2008. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16117.pdf>. Acesso em: 02/02/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Retratos da EJA em São Paulo: histórias e relatos de práticas. São Paulo, 2020. Disponível em:

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/WEB_Retratos_EJA_2020.pdf. Acesso em 25/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Subprefeitura de Parelheiros. Histórico. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/parelheiros/historico/index.php?p=411>. Acesso em: 15/01/2022.

SÃO PAULO (Município). Subprefeituras. Mapa da Cidade. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>. Acesso em: 15/01/2022.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jul. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

SHAPIRO, J. J.; HUGHES, S. K. Information Literacy as a liberal art: Enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, mar-abr. 1996. Disponível em : <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/article-books/InformationLiteracy.pdf> . Acesso em: 20/07/2021.

SILVA, R.N. Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo: diálogos entre as políticas públicas as práticas docentes e seus significados. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SIQUEIRA, I.C.P. Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n.3, p.478-491, set/dez.2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1303/1481>. Acesso em: 30/07/2021.

SOUZA, M.R. A educação de jovens e adultos: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SP em 20 anos: transformações que marcaram a cidade de 2001 a 2021. R7, São Paulo, 25 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/sp-em-20-anos-transformacoes-que-marcaram-a-cidade-de-2001-a-2021-25012021..> Acesso em: 04/02/2022.

SPOSATI, A.; KOGA, D. São Paulo: sentidos territoriais e políticas sociais. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

TELLES, V.S. Questão Social afinal, do que se trata? São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996. p. 85-95. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04_10.pdf . Acesso em: 16/07/2021.

THOMPSON, M. Inovação no uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. In Pesquisa TIC Educação 2019, p. 125-134. Disponível em:

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 05/08/2021.

UNESCO . ICT transforming education: a regional guide, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216>. Acesso em: 10/11/2021.

UNESCO. Alfabetização para a vida: relatório conciso de monitoramento global de educação para todos. Brasília, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_por. Acesso em: 10/11/2021.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 02/11/2021.

UNESCO. TIC na educação do Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>. Acesso em: 01/12/2021.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08/08/2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP.4. ed. rev. São Paulo: SIBI USP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/459/413/2006>. Acesso em: 26/12/2021.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, SP: 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf. Acesso em: 11/07/2021.

VALENTE, J. A. Integração do Pensamento Computacional no Currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864-897, jul./set. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/29051/20655>. Acesso em: 09/07/2021.

VIEIRA, R.S. E o povo com a EJA? Estudo de caso sobre a perspectiva da população pouco escolarizada sobre as políticas educacionais no Município de São Paulo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018. DOI 10.11606/T.48.2018.tde-07112018-140616. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-140616/pt-br.php>. Acesso em: 02/02/2022.

WALDVOGEL, B.C.; CAPASSI, R. Cenários da população paulista dos anos 90 ao futuro. São Paulo em Perspectiva, 13 (1-2), 1999. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v13n01-02/v13n01-02_17.pdf. Acesso em: 03/02/2022.