



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
FACULDADE UNB PLANALTINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Rita Mara Reis Costa

**Educação Midiática no contexto da Educação de Jovens e Adultos:
desafios e possibilidades**

Brasília
2025

RITA MARA REIS COSTA

**Educação Midiática no contexto da Educação de Jovens e Adultos:
desafios e possibilidades**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação em Ciências.
Linha de Pesquisa: Educação Científica e
Cidadania
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar
Bizerril

Brasília
2025

[Ficha de identificação da obra. Elemento obrigatório. Insira neste espaço a ficha de identificação da obra. A ficha é elaborada pelo(a) autor(a) no seguinte link:
<https://bce.unb.br/elaboracao-de-fichas-catalograficas/>]

RITA MARA REIS COSTA

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências.

Defendida em: 21 de agosto de 2025.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril
Faculdade UnB Planaltina (Orientador)

Prof. Dra. Antonia Adriana Mota Arrais
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Faculdade de Educação – UnB

Prof. Dra. Ofélia Fraile
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Faculdade UnB Planaltina

Aos meus pais, Matias e Marlene, cuja história de vida me inspirou a seguir meus sonhos e acreditar em mim mesma.

Às minhas irmãs, Ivone, Denise e Máisa, pela amorosa companhia nessa existência.

Ao Fabiano, meu namorado e parceiro nas aventuras, por sua paciência e amor.

E, especialmente, às minhas filhas, Sarah Caliandra e Laura Vitória, que são minha maior inspiração e razão de lutar. Que este trabalho sirva como um exemplo de perseverança e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata...

A Deus, primeiramente, a Jesus e a toda espiritualidade amiga, pois sem Eles nada do que foi realizado poderia ter sido feito. À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), que, por meio do edital de Afastamento para Estudos, possibilitou minha dedicação exclusiva a essa pesquisa acadêmica. Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC-UnB) por todos os momentos de troca, construção e reconstrução de saberes.

Agradeço às professoras doutoras Antônia Adriana Mota, Helga Valéria de Lima Souza, Maria Clarisse Vieira e Ofélia Ortega Fraile, e aos professores doutores Erlando da Silva Rêses, Franco de Salles Porto e Paulo Gabriel Franco dos Santos, que tornaram os momentos de qualificação e defesa desta tese sobretudo uma oportunidade de intenso crescimento e aprendizado.

Agradeço de forma especial ao meu professor orientador, Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril, por todos nossos encontros na minha vida acadêmica, por ter sido meu orientador no mestrado em 2012 e por nos reencontrarmos na construção desta tese. Obrigada por, diante das minhas limitações, ser o apoio e o incentivo necessários, tornando-se uma referência na minha prática profissional e vida acadêmica.

Aos meus pais, Matias e Marlene, por todo exemplo de vida e luta na superação dos desafios impostos nesta jornada, e por todo amor e ensinamentos recebidos. As minhas irmãs, Ivone, Denise e Maísa, e ao meu sobrinho, Pedro Misac, que compartilham momentos de alegria e aprendizado na minha vida.

Ao meu namorado, Fabiano, pela paciência e apoio incondicional, especialmente na reta final. Guardo profunda gratidão aos meus amigos, que, nas conversas descontraídas e acolhedoras, conseguiram me ajudar a superar os momentos difíceis da escrita acadêmica.

Às minhas filhas, Sarah Caliandra e Laura Vitória, que suportaram um pouco da indisponibilidade da mãe durante este percurso. Aprendemos a dividir juntas mais um momento desafiador da nossa história e, como sempre, saímos mais fortes, mais unidas e, principalmente, mais confiantes que nosso amor é forjado na garra e na luta pelos nossos sonhos.

Por tudo isso, hoje e sempre, sou profundamente grata.

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem que ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – uma das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (Terceira Tese sobre Feuerbach, MARX, 2020, p. 68).

RESUMO

Esta tese teve como objetivo principal investigar a implementação da Educação Midiática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e propor estratégias pedagógicas para aprimorar seu uso, visando o desenvolvimento da leitura crítica das mídias pelos educandos. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa com metodologias diversificadas. A revisão sistemática de literatura, realizada por meio da Análise de Conteúdo, levantou estudos acadêmicos e artigos sobre a relação entre Educação Midiática e a Educomunicação no contexto da EJA, com foco no período de 2018-2022. Os resultados indicaram uma predominância do uso instrumental das tecnologias e mídias na EJA, reforçando a carência de abordagens críticas nesse campo. Uma pesquisa participante foi conduzida com turmas da EJA em duas escolas públicas do Distrito Federal, com intervenções planejadas com base nos princípios da dialogicidade e problematização, abordando temas como a luta das mulheres por igualdade, a relação entre trabalho e vida humana, a degradação ambiental e campanhas de saúde pública. A investigação dos dados obtidos, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, evidenciou a importância da mídia na constituição de concepções sociais e na manutenção de desigualdades. Adicionalmente, foi implementada uma intervenção formativa voltada para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza, com ênfase na incorporação da Educação Midiática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na realização de encontros dialógicos que promovam uma leitura crítica de produtos midiáticos. A análise dos dados, fundamentada nas teorias de Marx, Engels e Gramsci, revelou um aprofundamento das reflexões e diálogos acerca de questões como nacionalismo, racismo estrutural e negacionismo científico. Conclui-se que as estratégias metodológicas adotadas nessa pesquisa indicaram a relevância da Educação Midiática no desenvolvimento da habilidade de leitura crítica das mídias no contexto da formação de professores de Ciências para EJA. Essa pesquisa indica ainda aspectos relevantes na inserção dos fundamentos da Educação Midiática em diferentes contextos da educação formal, auxiliando na compreensão da mídia como um processo social vinculado a outros fenômenos de reprodução ou transformação da sociedade.

Palavras-chave: Educação Midiática. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação de professores. Materialismo Histórico-Dialético. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This thesis had as its main objective was to investigate the implementation of Media Education in Youth and Adult Education (EJA) in Brazil and to propose pedagogical strategies to improve its use, aiming to develop students' critical reading of media. To this end, a qualitative approach was adopted with diverse methodologies. A systematic literature review, conducted through Content Analysis, identified academic studies and articles on the relationship between Media Education and Educommunication in the context of EJA, focusing on the period 2018–2022. The results indicated a predominance of the instrumental use of technologies and media in EJA, reinforcing the lack of critical approaches in this field. Participatory research was conducted with EJA classes in two public schools in the Federal District, with interventions based on the principles of dialogicity and problematization, addressing topics such as women's struggle for equality, the relationship between work and human life, environmental degradation, and public health campaigns. The investigation of the data obtained, in light of Historical-Dialectical Materialism, highlighted the importance of the media in shaping social concepts and maintaining inequalities. Additionally, a training intervention was implemented for the initial training of Natural Science teachers, with an emphasis on incorporating Media Education into Youth and Adult Education (EJA) and holding dialogical meetings that promote a critical reading of media products. Data analysis, based on the theories of Marx, Engels and Gramsci, revealed a deepening of reflections and dialogues on issues such as nationalism, structural racism, and scientific denialism. It is concluded that the methodological strategies adopted in this research indicated the relevance of Media Education in developing critical media reading skills in the context of Science teacher training for EJA (Youth and Adult Education). This research also highlights relevant aspects of the integration of the foundations of Media Education into different contexts of formal education, aiding in the understanding of the media as a social process linked to other phenomena of societal reproduction or transformation.

Keywords: Media Education. Youth and Adult Education (YAE). Teacher Training. Historical-Dialectical Materialism. Science Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNAT	Campanha Nacional de Alfabetização pela Televisão
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREPLAN	Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAIT	Educação de Jovens, Adultos, Idosos Trabalhadores
EPT	Educação para Todos
FUP	Faculdade UnB Planaltina
GTPA	Grupo de Trabalho Pró Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LMC	Letramento Midiático Crítico
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NGP	Nova Gestão Pública
ONU	Organização das Nações Unidas
ODMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDE	Plano Distrital de Educação

PEJA	Programa Educação de Jovens e Adultos
PNA	Programa Nacional Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REM	Reforma do Ensino Médio
SECADI e Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
UNIGEP	Unidade de Gestão de Pessoal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na EJA (2018 – 2024)	43
Tabela 2 - Número de matrículas na EJA por faixa etária (2018 – 2024)	46
Tabela 3 - Número de matrículas na EJA por sexo, cor/raça (2018 – 2022)	51
Tabela 4 - Quantidade de estabelecimentos de Ensino com a modalidade EJA.....	53
Tabela 5 - Quantidade de turmas da modalidade da EJA (2018 – 2024)	53
Tabela 6 - Distribuição dos trabalhos sobre Educomunicação e Educação Midiática no contexto da EJA	97
Tabela 7 - Distribuição dos artigos sobre Educomunicação e Educação Midiática no contexto da EJA	102
Tabela 8 - Distribuição dos artigos nas categorias de análise	112
Tabela 9 - Distribuição dos trabalhos acadêmicos nas categorias de análise.....	112
Tabela 10 - Número de matrículas por sexo na EJA em 2024	124
Tabela 11 - LMC: conceitos e questões investigativas	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias do MHD e sua aplicação na tese.....	76
Quadro 2 - Artigos científicos que relacionam Educomunicação ou Educação Midiática com o contexto da EJA	98
Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos que relacionam Educomunicação ou Educação Midiática com o contexto da EJA	103
Quadro 4 - Síntese dos resultados das intervenções nas turmas da EJA	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do DF e as Regiões Administrativas	85
Figura 2 – Recursos federais destinados à EJA (2012 – 2022)	142
Figura 3 – Propaganda do GDF no combate à queimada	164
Figura 4 – Refugiados a caminho da Europa	167
Figura 5 – Postagem sobre Aquecimento Global	176

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	18
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
3 OBJETIVOS	25
4 REFERENCIAL TEÓRICO	26
4.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
4.1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EJA NO BRASIL: AVANÇOS E ENFRENTAMENTOS.....	28
4.1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PLURALIDADE DE IDENTIDADES	42
4.1.3 O LUGAR DA EJA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI	57
4.2 EDUCAÇÃO MUDIÁTICA: EVOLUÇÃO, DESAFIOS E NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA	60
4.3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PEDAGOGIA FREIREANA.....	67
4.3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: EXPLORANDO AS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	67
4.3.1.1 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO E DAS MÍDIAS A PARTIR DAS CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	72
4.3.2 PEDAGOGIA FREIRIANA: UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA EJA	77
5 METODOLOGIA	83
5.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	84
5.2 PESQUISA PARTICIPANTE NAS TURMAS DA EJA	86
5.2.1 LOCAIS DA PESQUISA DE CAMPO	89
5.2.2 O PERCURSO DA PESQUISA PARTICIPANTE NAS TURMAS DA EJA	92
5.2.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	94
5.3 INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS	95
5.3.1 CONTEXTO E PERCURSO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA NA FUP	97
6 RESULTADOS	99
6.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	99

6.1.1 MAPEAMENTO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	101
6.1.2 MAPEAMENTO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	106
6.1.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTIGOS E TRABALHOS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA NA EJA.....	115
6.2 INTERVENÇÃO NAS TURMAS DA EJA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	122
6.2.1 MULHERES E O PATRIARCADO	123
6.2.2 O TRABALHO E A VIDA HUMANA	128
6.2.3 RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E DEGRADAÇÃO AMBIENTAL.....	134
6.2.4 CAMPANHAS GOVERNAMENTAIS SOBRE A DENGUE.....	139
6.2.5 ENTREVISTA AOS PROFESSORES	142
6.2.5.1 A EXPERIÊNCIA ATUAL NA EJA	143
6.2.5.2 ADEQUAÇÃO DAS MÍDIAS À PROPOSTA DAS AULAS	146
6.2.5.3 REFLEXÃO E AÇÃO: UMA PRÁXIS FREIRIANA	150
6.2.5.4 CONCEPÇÃO CRÍTICA QUANTO A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO...	152
6.2.5.5 DESAFIOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA NA EJA	154
6.3 INTERVENÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS	159
6.3.1 SONDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA	159
6.3.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MÍDIÁTICA E O LETRAMENTO MÍDIÁTICO CRÍTICO.....	164
6.3.3 LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA NA PRÁTICA	166
6.3.3.1 RACISMO ESTRUTURAL EM PROPAGANDA SOBRE QUEIMADAS.....	167
6.3.3.2 NACIONALISMO EM <i>FAKE NEWS</i>	170
6.3.3.3 NEGACIONISMO CIENTÍFICO NAS REDES SOCIAIS	175
6.3.4 SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA	178
7 DISCUSSÃO	181
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
9 REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO.....	206
APÊNDICE B – ROTEIRO SOBRE A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA B.....	207
APÊNDICE C – ROTEIRO SOBRE A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR H.....	209

1 APRESENTAÇÃO

Contexto da retomada da jornada acadêmica

O meu interesse pelas aproximações entre os campos da educação e da comunicação não é recente. A pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional na Educação em Ciências na Universidade de Brasília (UnB)¹ já propunha uma metodologia dialógica para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educomunicação e uma organização curricular a partir de temas geradores, apoiados nos fundamentos da obra do educador Paulo Freire.

Com a dissertação defendida em 2012 houve o meu distanciamento da universidade, mas sempre me mantive em atividade docente com a Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

No ano de 2019 fui remanejada da Coordenação Regional de Planaltina (CRE – Planaltina) para dar início a um novo desafio, trabalhar com formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE), mas ainda continuando como professora da EJA no turno noturno. Com esse deslocamento profissional reacendeu a vontade de retornar aos corredores da Universidade e retomar as pesquisas.

Iniciei o ano de 2020 como muitos planos e projetos, quando tudo ficou suspenso devido a ocorrência da pandemia de COVID - 19. As atividades laborais na escola foram interrompidas e deram lugar a inseguranças e incertezas, e a humanidade sofreu o maior desafio sanitário em escala global deste século, registrado até o momento.

Com um grande número de mortes acontecendo e um clima de medo se espalhando, em março de 2020 todas as escolas tiveram suas atividades suspensas e teve início o período de isolamento social, quando a utilização de máscaras e álcool em gel foram essenciais para a realização de saídas inevitáveis como, por exemplo, ir ao mercado e à farmácia.

Aconteciam em todo o mundo investimentos em pesquisas científicas para conhecer mais sobre o novo coronavírus (SARS-CoV-2) e para o desenvolvimento de vacinas visando conter o número assustador de mortes que ele causava. Ao mesmo

¹ Dissertação: Conversando nas aulas de ciências: um diálogo entre educomunicação e abordagem temática na EJA. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10608> Acesso em: ago./2023.

tempo, notícias falsas ganhavam um volume assustador neste 2020 de crise sanitária global ² (Brasil 2020).

Conhecer o contexto político no Brasil desde 2018 é relevante para ajudar a compreender a gravidade da situação vivenciada nesse momento histórico e compreender o contexto que retorno às minhas atividades acadêmicas. A eleição de 2018 foi marcada por grande disputa e polarização política, entre partidos da esquerda progressista e partidos da direita fundamentalista, tendo como resultado a vitória de Jair Bolsonaro, candidato da extrema direita com pauta e ideias neoliberais e ultraconservadoras.

Colocando em prática sua agenda neoliberal, o governo de Bolsonaro defendeu a redução do Estado e a privatização de empresas estatais. As ideias neoliberais no campo da educação sempre abrem espaço para discursos que enfatizam as concepções de empreendedorismo e a inovação como solucionadores para os problemas estruturantes da sociedade, como o desemprego e a miséria.

As crises sanitárias, econômicas e sociais assolavam o nosso país. No contexto da pandemia, Nobre-Silva e Arrais (2020) argumentam que os discursos políticos, as informações falsas e a desinformação por parte dos cidadãos fizeram com que esses desacreditassem da letalidade da situação e defendessem medidas ineficientes no combate à pandemia.

Como essa realidade era assustadora, o retorno das atividades docentes aconteceu de maneira remota e naquele momento, mais uma vez, foi desvelada a cruel desigualdade social e econômica que assolava o Brasil. Muitos educandos da EJA não conseguiam acompanhar as aulas porque não dispunham de computador, aparelhos celulares ou internet para assistirem aos encontros.

Nesse contexto, a ideia de retomar os estudos sobre o potencial da Educação Midiática para o trabalho pedagógico com a EJA ganhou ainda mais força como tema de um possível projeto de doutorado. No primeiro semestre de 2021 surgiu a oportunidade de cursar a disciplina de Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da UnB, na modalidade de aluna especial. Voltei a ter contato, mesmo que de forma virtual, com o ambiente da Universidade e a atualizar a minha fundamentação teórica sobre esse público tão singular na educação.

² Fake News e saúde. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/42586> Acesso: abr./2020.

Pensar sobre a comunicação de massa é pensar num processo quase onipresente na sociedade atual. Há mais de duas décadas atuando na atividade docente, exclusivamente na educação pública, tive ao longo dessa jornada a oportunidade de responder a questionamentos dos educandos sobre temáticas apresentadas em programas televisivos ou conteúdos advindos da internet. Assim como na minha prática docente e no percurso da pesquisa acadêmica que me propus a desenvolver, os campos da Educação e da Comunicação apresentam aproximações constantes.

Com todas essas inquietações e reflexões sobre a educação midiática no contexto da educação formal, no semestre seguinte fui aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (UnB) com a proposta de pesquisar a relação entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a possibilidade de uma estratégia pedagógica que promova a leitura crítica dos produtos da comunicação.

Desde então, durante essa caminhada, muitos desafios foram encontrados e aceitos para a construção e defesa desta tese. Não sendo possível superar todos os percalços e desafios que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, tentei trazer para a pesquisa, como um recorte dos desafios relacionados à EJA, a minha ideia de emancipar os educandos frente a enxurrada de informações recebidas pela mídia diariamente. Nos primeiros momentos pareciam suficientes alguns exercícios de crítica midiática com os educandos dessa modalidade educacional, mas com o amadurecimento e aprofundamento na jornada da pesquisa tornou-se necessário e viável a participação dos docentes da EJA nessa empreitada de educomunicação.

Isso posto, a opção adotada nesta tese foi desenvolver uma pesquisa que contribuísse para evidenciar a importância e as possibilidades de trabalho com a Educação Midiática na Educação de Jovens e Adultos. É perceptível que o hiato que alguns estudantes dessa modalidade de ensino sofreram na sua jornada escolar não os distanciou de outros processos educativos/informativos, como o contato constante com os produtos midiáticos. Isso ocorre porque a relação com a mídia é condição primária da vida contemporânea e, portanto, necessita ser tratada pela educação formal. Essa pesquisa buscará analisar a literatura sobre o tratamento das mídias na EJA, para, em seguida, discutir formas de envolver professores regentes da EJA na construção de práticas metodológicas com vistas ao desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre produtos midiáticos.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil enfrenta desafios significativos, resultantes de um histórico de exclusão educacional e desigualdade socioeconômica. Mesmo atendendo a um público plural na atualidade, essa modalidade educacional tem como configuração o atendimento de estudantes jovens e adultos que não cursaram a educação básica, ensino fundamental e médio, com êxito na faixa etária prevista para o ensino diurno.

Outra característica marcante da EJA é a sua origem e relação íntima com a educação popular, sendo essa uma abordagem educacional que busca promover a transformação da sociedade a partir do desenvolvimento da consciência crítica, do diálogo e da participação ativa do educando-trabalhador no seu processo de aprendizagem. Com isso, a EJA é o contexto educacional que visa democratizar o conhecimento historicamente construído, promovendo reflexões nas quais o educando possa reconhecer o seu papel na sociedade e se emancipar na luta contra a desigualdade, fruto do sistema capitalista atual. Como aponta Rumert (2007, p.38), “a EJA, regulamentada como modalidade de ensino é, sem dúvida, uma educação de classe. (...) E, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora”.

A educação, como um processo contínuo, social e dinâmico deve fornecer para os indivíduos condições que o preparem para a vida em sociedade, desenvolvendo habilidades e fornecendo conhecimentos relevantes para lidar com os desafios cotidianos. Como fenômeno social, a educação pode ser analisada pelo método dialético, decorrente do materialismo histórico, que entende a existência de contradições em sua constituição, e que se propõe a entender a dinâmica da realidade, como afirma a pesquisadora Lílian Wachowicz (1991). Paulo Freire também elucida a necessidade de compreender a educação como um processo de intervenção no mundo (Freire, p. 96, 2014), ressaltando que é preciso saber que esse processo ora será de reforço ou reprodução da ideologia dominante, e ora será do desmascaramento dessa ideologia.

A concepção dialética desautoriza uma prática pedagógica pronta e acabada, mas propõe um processo contínuo de verificação das determinações que fundamentam o fenômeno investigado. Nesse processo é possível captar na análise o próprio movimento, “no qual qualquer forma realizada é apenas uma configuração

transitória, não devendo se subjugar porque ela é essencialmente crítica e revolucionária” (Wachowicz, 1991, p.73). A dialética se baseia no movimento que existe entre as forças constituintes da sociedade, nada é estático e por isso essa dinâmica permite que os valores se alterem e que mudanças aconteçam. Então é na dialética que mora a possibilidade de mudança/alteração nos valores sociais.

Ao pensar o fenômeno da educação escolar de forma dialética, notamos que são as práticas pedagógicas adotadas que irão indicar a sua direção, que pode ser para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos seus agentes com vistas à transformação social, ou encaminhá-los para reforçar os valores conservadores presentes na sociedade capitalista e mercadológica em que vivemos. Uma análise muito parecida pode ser feita a respeito do fenômeno das mídias na sociedade contemporânea, que podem ser instrumentos de transformação social ou de manutenção do *status quo*. Nessa vertente, Mariana Pezzo (2016) pontua que desenvolver uma educação midiática na perspectiva crítica é essencial para “combater uma visão ingênua e utópica em relação às tecnologias, já que, junto com várias possibilidades de avanço, elas trazem também inúmeros riscos associados” (Pezzo, 2016, p. 28).

A partir desse método dialético de análise, a educação é relacionada a uma sociedade concreta, historicamente situada; e como um processo de manifestação social, a educação influencia a sociedade e, também, sofre a influência dela. Dessa forma, não pode a educação do nosso século se abster de trabalhar com as questões relativas à mídia, uma vez que, concordando com Silverstone (2011), elas são onipresentes, diárias e necessárias na vida social contemporânea.

A expressão “Educação Midiática” será adotada nessa tese por ser considerada abrangente e coerente com a perspectiva que relaciona as abordagens dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação como fontes de conteúdo, instrumentos pedagógicos e objetos de estudo. No entanto, serão mantidos os termos originalmente adotados pelos autores, quando feito uma citação, como alfabetização midiática, mídia-educação, educomunicação, educação crítica midiática, pois, mesmo que haja diferenças conceituais entre essas abordagens, nessa pesquisa focaremos nos fatores convergentes a todas, que é a intersecção entre os campos da Comunicação e Educação e o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura crítica dos produtos midiáticos. Já o termo “mídia”, “mídias” ou

“produtos midiáticos” serão adotados para se referir aos diferentes meios e veículos de comunicação.

Assim, práticas pedagógicas que busquem desenvolver no educando e no educador um “olhar” crítico sobre as mídias devem avançar além do uso instrumental dos produtos midiáticos para o trabalho com os conteúdos. Segundo Caldas (2006, p.122) é preciso que haja “uma discussão mais aprofundada das linhas editoriais dos veículos de informação, dos processos ideológicos e manipulatórios que, cotidianamente, fazem parte das escolhas editoriais e das construções narrativas dos textos jornalísticos”.

Dessa forma esta tese irá adotar a concepção de crítica adotada na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, na qual a crítica de um fenômeno ou conhecimento não se limita a rejeitar ou distinguir entre o “bom” e o “mal” em relação a outro conhecimento existente. Em vez disso, consiste em examinar racionalmente seus fundamentos, condicionamentos e limites, tornando-os conscientes. Isso envolve verificar os fenômenos sociais à luz dos processos históricos reais (Netto, 2011, p. 18).

Citelli (2010) destaca que não se trata de uma utilização funcionalista, pois a abordagem da Educação Midiática pretende criar trabalhos educativos que ampliem e alcancem o conhecimento emancipador. Lourenço (2022, p. 22) também defende a necessidade de atividades pedagógicas com o objetivo de educar para as mídias, quando pontua que “se formam cada vez mais consumidores de produtos dos meios de comunicação de massa, consumindo acriticamente seus produtos”.

Assumindo como verdadeira a proposição acima, essa pesquisa de doutorado estabeleceu como problema central a necessidade de integrar a Educação Midiática ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como estratégia pedagógica para desenvolver a consciência crítica dos educandos.

Para os educandos da EJA, a leitura e a interpretação crítica dos conteúdos midiáticos é particularmente relevante, pois eles podem usar essa habilidade para compreender melhor o mundo ao seu redor e questionar as narrativas dominantes que reforçam e perpetuam desigualdades sociais das quais são a parte menos favorecida. Os produtos midiáticos, numa abordagem dialética, serão analisados e utilizados como promotores de reflexões e diálogos sobre o contexto de dificuldades, luta e resistência que envolve a sociedade atual dividida em classes sociais.

A adoção da abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) nesta tese possibilita uma análise crítica sobre as mídias que serão utilizadas intencionalmente nas pesquisas de campo, e também na relação desses produtos midiáticos com problemas estruturais vividos na sociedade. Em coerência com essa abordagem teórico-metodológica serão adotadas as concepções de Paulo Freire para o planejamento e a execução das intervenções propostas nesta pesquisa. A organização temática dos encontros, a valorização do diálogo como princípio para a construção dos saberes e a reflexão sobre os problemas do cotidiano são algumas das propostas de Freire que servirão de mediação nos encontros com os estudantes da EJA e com os Licenciandos de Ciências Naturais.

Dessa forma, a elaboração das práticas pedagógicas levará em consideração a construção de uma relação horizontal com os educandos, a dialogicidade e a tematização, favorecendo a abordagem crítica sobre a função social das escolas.

Nessa perspectiva, o diálogo é uma ferramenta essencial para dar contexto ao uso do conhecimento que está sendo construído. Dialogicidade, problematização e a politização são as bases para que o educando faça denúncias e anúncios no mundo social e econômico, como defende Paulo Freire (2014) em *Pedagogia da Autonomia*. As práticas pedagógicas precisam ser proposições significativas e contextualizadas porque quando o educando tem acesso ao saber, ele tem acesso ao poder de transformar-se e transformar o meio.

Com base nessas contextualizações, a tese proposta é de que a Educação Midiática é necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto de formação de educadores e educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A tese está estruturada em sete capítulos, contando com a parte da apresentação e do problema de pesquisa, capítulos 1 e 2, respectivamente. O capítulo 3 é destinado à exposição dos objetivos gerais e específicos que nortearam esta pesquisa acadêmica. O quarto capítulo disserta sobre referenciais teóricos que sustentam a tese, sendo divididos em três sessões que abordam, nessa ordem, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Midiática e o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia de Paulo Freire. O capítulo 5 traz os fundamentos metodológicos adotados na pesquisa e descreve os instrumentos e os percursos metodológicos da revisão de literatura, da intervenção nas turmas da EJA e da intervenção-formativa com os licenciandos de Ciências Naturais da FUP. O sexto

capítulo é dedicado à apresentação dos resultados construídos no processo da revisão de literatura e nas intervenções propostas nesta pesquisa. O capítulo 7 traz as discussões, análises e avaliações dos resultados construídos retomando os referenciais teóricos que foram apresentados no Capítulo 4. Então, finalmente, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo conduzido e a tese construída.

3 OBJETIVOS

Diante do papel central que a comunicação midiática assume hoje na sociedade e da necessidade de uma Educação de Jovens e Adultos emancipatória, que ajude os educandos a lidarem com os desafios da comunicação nesse contexto, o **objetivo geral** desta tese é investigar como a Educação Midiática é atualmente implementada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e propor estratégias pedagógicas para aprimorar seu uso, com foco no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Os **objetivos específicos** desta investigação são:

- Relacionar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto a sua constituição como modalidade de ensino, aspectos históricos, diversidade dos educandos, e seu potencial para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica da realidade, visando a emancipação dos educandos como sujeitos da sociedade, conforme a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire;
- Identificar como as abordagens da Educação Midiática e da Educomunicação estão implementadas na EJA no contexto brasileiro;
- Planejar, aplicar e analisar e analisar intervenções pedagógicas temáticas, em turmas da EJA, com a utilização dos princípios da Educação Midiática e foco no desenvolvimento da leitura crítica das mídias em escolas públicas do Distrito Federal;
- Indicar como as concepções teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético podem embasar e se relacionar com práticas de Educação Midiática no contexto da EJA;

- Identificar as percepções dos professores regentes das turmas da EJA, a respeito da integração da Educação Midiática nessa modalidade de educação, indicando suas possibilidades e desafios;
- Promover uma intervenção-formativa junto a professores de ciências em formação em relação ao uso das mídias de forma crítica e reflexiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas as abordagens teóricas que fundamentam essa pesquisa acadêmica, que serão divididas em três seções. A primeira seção é sobre a Educação de Jovens e Adultos, apresentando conhecimentos que singularizam essa modalidade de ensino, reconhecendo quais os segmentos populacionais que são atendidos, e quais demandas e especificidades apresentam os seus sujeitos, educadores e educandos. Nessa perspectiva, procuramos primeiramente caracterizar o público participante desta investigação, levando em conta três aspectos relevantes, separados em subseções: (i) aspectos históricos e sociais da EJA no Brasil; (ii) desafios, possibilidades e pluralidades de identidades da EJA no Brasil e (iii) o lugar da EJA na escola do século XXI.

A segunda seção trata sobre as escolhas conceituais e teóricas referentes a Educação Midiática que embasaram essa pesquisa, assumindo que o uso das tecnologias e o acesso às mídias representam uma dimensão essencial da vida em sociedade atualmente, e que é preciso engajar aos conteúdos escolares de todas as áreas do conhecimento à leitura das mídias, com o foco na formação de um sujeito crítico e participante da sociedade.

A terceira seção aborda os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como um campo teórico de análise e compreensão dos aspectos objetivos e concretos da sociedade. Nessa seção serão apresentadas as concepções e as categorias do Materialismo Histórico-Dialético que servirão para compreender as práticas sociais referentes à educação e à comunicação midiática. Nesse texto também serão apresentados os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que serão utilizados para a construção das intervenções pedagógicas.

4.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo dos anos, a educação de adultos tem sido uma área de grande importância para o desenvolvimento coletivo da sociedade, com o objetivo de promover a inclusão social e a melhoria na qualidade de vida dos agentes envolvidos. Nesse sentido, o livro *Sete Lições sobre Educação de Adultos*, de Álvaro Vieira Pinto, se mostra uma ferramenta que impulsiona valiosas reflexões sobre os desafios enfrentados por educadores e educandos adultos. Pinto (1984) aponta aspectos importantes para entendermos e analisarmos o fenômeno da educação.

O autor afirma que a educação deve ser entendida como: processo, fato social, fenômeno cultural, fenômeno teleológico que tem sua essência na concretude social e de natureza contraditória. Utilizando essas características elencadas por Pinto (1984) para a educação, é que traçaremos reflexões importantes sobre a modalidade de ensino ofertada atualmente para os jovens e adultos.

Segundo Pinto (1984, p. 30) a educação é um **processo**, ou seja, é um fenômeno que ocorre no tempo, é um fato histórico. “Histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução.” Dessa forma, é preciso conhecer elementos históricos relevantes e constituintes da EJA no Brasil para compreender os desafios e as mudanças que essa modalidade de ensino atravessa ao longo dos anos.

De acordo com esse autor, a educação é um **fato social**, e como tal sofre influência e também influencia toda a sociedade, sendo necessária sempre uma contextualização histórica para a compreensão de um movimento ou processo educativo.

A historicidade pertence à essência da educação. (...) Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. (...) A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um *processo* de formação do homem para o *novo* da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como conhecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca) (Pinto, 1984, p. 34-35).

Mesmo de forma breve, essa seção é dedicada a: (i) revisitar aspectos históricos e sociais marcantes para a constituição da modalidade EJA no Brasil; (ii) apresentar os desafios, possibilidades e pluralidade de identidades da EJA no contexto brasileiro; e (iii) propor reflexões e análises sobre o lugar da EJA na escola do século XXI.

4.1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EJA NO BRASIL: AVANÇOS E ENFRENTAMENTOS

Conhecer alguns aspectos históricos sobre a EJA nos permite, como afirma Paiva (2006, p.1), “desvelar a face atual da área de educação de jovens e adultos, nos movimentos que experiências e práticas vêm realizando e na relação com as proposições políticas que as instâncias oficiais têm assumido”.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por uma série de desafios e mudanças ao longo dos anos. Porto (2022) relata indícios da Educação de adultos no Brasil desde a chegada dos padres jesuítas, no período da colonização.

A Constituição de 1824 declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, a partir da necessidade de “instruir e civilizar” o povo. Passos (2012, p.139) pontua que a necessidade de instruir a sociedade imperial brasileira era embasada em três aspectos: “o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo” que, em 1872, chegava a 84% da população (Schwarcz *apud* Passos, 2012).

Vale ressaltar que, no período do Brasil colônia e nas primeiras fases do Império, os ideais liberais eram amplamente defendidos, ou seja, no qual o direito à propriedade é o fator determinante para os demais direitos e raízes dos meios de produção colonial, como ponderam Haddad e Di Pierro (2000). Beisiegel (2004) pontua que a inclusão do tema “educação popular” nas discussões e nos dispositivos legais só se justificavam no âmbito de um contexto ideológico, na tentativa do Brasil de encaixar a dimensão educacional nas formulações liberais, prevalecendo na Constituição de 1824 a afirmação genérica da “gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos” (Beisiegel, 2004, p. 52).

Nas últimas décadas do século XIX, as ideias liberais embasaram a relação entre a liberdade individual e a ação educativa do Estado no campo da educação popular. Como afirma Beisiegel:

As teses liberais em defesa do ensino primário público e obrigatório encontram fortes ressonâncias no Brasil. Revivem-se aqui, nesse período, a luta pela liberdade do ensino, o exame do problema do estado-educador, questões que apaixonam o liberalismo europeu, principalmente na França. E, no Brasil, também, o liberalismo será frequentemente levado a reexaminar o papel do Estado em matéria de educação e, pelos seus representantes mais autênticos, a restringir a ideia dessa ilimitada liberdade, no sentido que já o fizera o liberalismo europeu (Beisiegel, 2004, p. 60).

No período da Primeira República Brasileira (1889-1930), a Constituição de 1891 determinou o federalismo no país, defendendo e reforçando os interesses das oligarquias regionais, e designando a responsabilidade pelo ensino básico para as províncias e os municípios. Conforme esse documento legal, os adultos analfabetos não podiam votar, apesar de constituírem 72% da população, segundo o censo de 1920, conforme Haddad e Di Pierro (2000).

Mas ocorre uma mudança nesse cenário a partir dos anos de 1910 e 1920 quando, segundo Porto (2022), o alto número de analfabetos no Brasil começa a ser apontado como a causa para o subdesenvolvimento do país. Esse argumento é exemplificado por Beleza e Nogueira (2020), que apresentam um registro do livro “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”, em que o autor Miguel Couto (1933) dizia:

Com tudo, [...] analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metáteses, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (Couto, 1933, p. 190 *apud* Beleza; Nogueira, 2020).

Com a intensificação da preocupação com o alto índice de analfabetismo é implementada uma política oficial de extensão dos serviços educacionais a todos os adolescentes e adultos analfabetos. É um momento de mudanças na sociedade devido ao início da industrialização e à aceleração da urbanização do país, fenômeno denominado “massas populares urbanas” que começam a influenciar a atuação do Estado no campo educacional (Beisiegel, 2004, p. 77).

Nesse período há um movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade. Haddad e Di Pierro

(2000, p. 110) pontuam que “os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços de educação”. Os renovadores da educação no Brasil em 1930, também chamados de escola novistas, eram um grupo de intelectuais que se propunha a reformar o sistema educacional do país, buscando modernizá-lo e torná-lo mais eficiente (Lourenço, 2022), termos coerentes com os princípios liberais consagrados na Constituição de 1934. A Escola Nova, que tinha como destaque o educador John Dewey dos Estados Unidos e Anísio Teixeira no Brasil, defendia uma participação mais ativa dos educandos no processo pedagógico, em contraposição à atitude passiva da escola tradicional. O movimento incluía a defesa da escola única, a renovação metodológica, a democratização do acesso à educação e a valorização do ensino público.

As Constituições de 1934 e 1937 estabeleceram uma tendência à centralização da área do ensino ao governo federal, mesmo reconhecendo a existência de sistemas educacionais dos Estados: “vencia a ideia da competência da União para fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Beisiegel, 2004, p. 81).

Antes da Constituição de 1934 já havia o ensino elementar de adultos entre os objetos de interesse da União (Beisiegel, 2004), mas é nesse dispositivo legal que se fixou pela primeira vez um Plano Nacional de Educação, determinando de forma clara as esferas de competência da União, dos estados e dos municípios no tocante a temática educacional (Haddad; Di Pierro, 2000).

Por influência de movimentos internacionais, o Brasil foi estimulado a fortalecer o processo de ampliação dos direitos sociais da cidadania, tendo repercussão nas políticas e movimentos nacionais em favor da educação de adultos (Vieira, 2006). É no Plano Nacional de Educação, no final da década de 1940, que o ensino primário integral gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, foi incluído e reconhecido legalmente. Dois anos depois, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, com esse recurso deveria ser feita uma ampliação progressiva da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. O índice de analfabetismo era de 46,7% no ano de 1960 após os esforços governamentais e da

sociedade, conforme Haddad e Di Pierro (2000). A UNESCO³, a partir de seminários, encontros e outros eventos internacionais, exercia influência para a realização de programas de educação de adultos no Brasil (Vieira, 2006).

As campanhas de educação de jovens e adultos foram iniciativas realizadas no Brasil nos anos de 1940 e 1950 com o objetivo de alfabetizar e educar a população adulta que não tinha tido acesso à educação formal na infância. Essas campanhas eram importantes movimentos de educação conjunta de grandes grupos sociais, organizadas pelo governo federal, e contaram com a participação de diversas entidades e instituições, como escolas, sindicatos, igrejas e movimentos populares. As campanhas foram motivadas pelas necessidades de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho e pela crescente urbanização do país, que gerou uma grande demanda por serviços básicos em áreas como saúde, higiene e urbanismo. Esse modelo de educação de adultos atendia “as exigências mínimas de qualificação da força de trabalho de que o processo de industrialização necessitava” (Vieira, 2006).

Após o período das campanhas, que “tinham caráter assistencialista e compensatório, e refletiam uma concepção bastante negativa do analfabeto” (VIEIRA, 2006, p. 104), houve momentos de reflexão e transformação no pensamento pedagógico sobre o fenômeno do analfabetismo. O contexto cultural e político se tornou favorável para a articulação de movimentos sociais e sindicatos para pensarem uma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, que tivesse um compromisso político e ético com uma transformação da sociedade (VIEIRA, 2006). Nesse contexto, no início da década de 1960 ocorre o encontro das ideias de Paulo Freire (1921-1997) e o público adulto e trabalhador, ressignificando assim a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, valorizando os percursos individuais e coletivos nas práticas educativas. Paulo Freire propõe uma nova pedagogia designada às pessoas das camadas populares (Soares *et al*, 2014), na qual uma das funções seria o processo de humanização do homem e da mulher (Morais; Agostini, 2018).

Ao analisarmos o início dos anos 1960, identificamos uma grande efervescência política e ideológica, com ênfase numa euforia do nacional-desenvolvimentismo no Brasil. Como destaca Vieira (2006), é o período de grande

³ UNESCO foi criada em novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de promover a cooperação internacional em educação, ciência e cultura, promover a paz e a compreensão mútua entre todas as nações e povos, e preservar o patrimônio cultural e natural da Humanidade.

crescimento econômico e industrial, marcado pelo lema do presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, crescer “Cinquenta anos em Cinco”. Tamanha intensidade também era sentida nas organizações não-governamentais, como grupos estudantis, movimentos religiosos que viam no processo educativo um caminho para construções de projetos sociais alternativos, como pondera Vieira (2006).

Freire desenvolveu a Pedagogia do Oprimido, fundamentada num processo de Educação como prática da liberdade (Freire, 1987). Mais que um método a ser seguido pelos docentes, a proposta associava a aprendizagem da leitura e escrita com as condições de vida, a expressão da cultura e objetivava a conscientização e a interpretação dos problemas presentes no cotidiano e na realidade brasileira (Beleza; Nogueira, 2020).

Sendo destinado às pessoas das camadas populares, a pedagogia proposta por Paulo Freire coaduna com os princípios da Educação Popular, que acontece em contextos formais e também não formais, fundamentada como indicam Soares e Vieira (2009, p.172):

num ideário de Educação que se baseia numa postura de escuta e numa relação dialógica entre educadores/educandos, no reconhecimento e na valorização do saber popular com vistas a uma ação educativa emancipatória e tem a dimensão política de uma educação de qualidade já que esta é, atualmente, um direito de todos.

Para Paulo Freire, o cidadão precisa conscientizar-se das suas condições de vida para abandonar a postura passiva diante dos problemas e assim ter a possibilidade de libertar-se da postura de oprimido (Freire, 1987). Freire (1981) combatia um modelo de educação puramente tecnicista, onde homens e mulheres eram “adestrados” para a realização de determinadas tarefas ou funções e que não fossem instigados a questionar e desenvolver o seu olhar crítico sobre a sua realidade no mundo (Morais; Agostini, 2008).

No Brasil, diversas experiências de educação popular aconteciam, destacando-se a experiência de alfabetização de Paulo Freire, inicialmente desenvolvida no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife (Vieira, 2006). O Movimento de Educação de Base (MEB) articulado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPCs) promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE), tinham no pensamento renovador cristão e nas ideias do Partido Comunista as bases para a educação de adultos (Vieira, 2006), vinculando as

questões educacionais com as problemáticas econômicas, políticas e sociais do país. Complementarmente, Vieira (2006, p. 135-136) aponta que:

O discurso político que permeava essas experiências, além de denunciar as relações de exploração capitalista, conclamava a luta anti-imperialista e incentivava a organização política das classes populares. Nesse processo, a educação era vista como a prática que melhor servia aos propósitos de transformação de mentalidades e estruturas.

Assim, a conexão entre as atividades educacionais e as posições políticas ficava clara nas experiências educativas propostas para a educação de base, alfabetização de adultos e cultura popular que, como destaca Vieira (2006, p. 165): “são noções que surgiram e foram ressignificadas com o objetivo comum de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática”.

O golpe militar de 1964 rompeu bruscamente toda a organização dos movimentos de educação e cultura populares. O Programa Nacional de Alfabetização, Secretarias Municipais de Educação, como a de Natal (RN), onde aconteciam os trabalhos da Campanha “De pé no Chão”, foram interrompidos, dirigentes presos e materiais apreendidos. Havia repressão em todos os espaços e movimentos, como resposta de um governo autoritário e de regime militar, fundamentado em garantir a “normalização” das relações sociais, como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113).

Sobre esse contexto da ditadura brasileira, Vieira (2006, p.174) destaca que:

O Estado autoritário expressou uma fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorreu sob a influência dos interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos e de parte da classe média. (...) A implantação do Estado autoritário buscava preservar as relações econômicas e dar continuidade ao processo de internacionalização do capital. Para tanto, foi preciso forçar a ruptura constitucional, por meio da estruturação de um executivo forte e repressivo capaz de desarticular as organizações sociais, culturais e políticas que traduziam as reivindicações dos sindicatos, estudantes, grupos de esquerda e setores nacionalistas civis e militares.

Como a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser negligenciada pelo aparelho do Estado, três anos após o golpe militar, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O trabalho pedagógico no MOBRAL tinha como objetivo fornecer uma educação tecnicista, ensinando a leitura

e escrita aos adultos por meio de material didático próprio, com vistas a atender as exigências do mercado de trabalho (Beleza; Nogueira, 2020).

O MOBRAL era também instrumento de manipulação ideológica com o intento de convencer “os empresários que esse programa livraria o país da chaga do analfabetismo e também assegurar a estabilidade do ‘*status quo*’, permitindo às empresas terem acesso a uma força de trabalho alfabetizada” (Haddad; Di Pierro, 2000). No ano de 1970, o regime militar autoritário no Brasil chega ao seu ápice, havendo, nesse período, financiamento, controle dos meios de comunicação de massa, silêncio das oposições e intensa campanha midiática a favor do MOBRAL e sua meta de acabar com o analfabetismo em dez anos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Com violenta repressão empreendida pelos governos que iniciaram o ciclo militar, os grandes movimentos e experiências de educação e cultura popular, que existiam antes de 1964, acabaram por desaparecer ou desestruturar-se. Visando-se a preservar a ordem instituída, as liberdades políticas foram cerceadas, reprimindo-se a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade (Vieira, 2006, p. 195).

Foi como projeto do regime militar, e com cerceamento dos movimentos populares, que em 1971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, na qual o ensino supletivo foi reconhecido na Educação Básica, convivendo com o MOBRAL, sendo este voltado à alfabetização dos jovens e adultos, como salienta Porto (2022). Inicialmente, o ensino supletivo era oferecido em escolas noturnas, voltadas para trabalhadores que desejavam melhorar sua formação. Mas o ensino nesse formato era precário, quase como uma “sobrevivência educacional”. Nesse sentido, Vieira (2006, p.197-198) reforça que:

pela primeira vez na história, a educação de jovens e adultos mereceu um capítulo específico na legislação educacional, distinguindo-se as várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o suprimimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e à profissionalização.

Mesmo no clima hostil imposto pela ditadura militar, é importante registrar que nasceram instituições não-governamentais que lutavam em defesa dos direitos humanos e pela promoção de iniciativas de educação popular. Como destaca Vieira (2006), eram órgãos vinculados à pastorais populares de igrejas cristãs, que se dedicavam à reflexão sobre questões e práticas da educação popular, mantendo a resistência e a luta na preservação dos ideais humanistas.

No ano de 1985, com a vitória nas eleições indiretas de candidatos dos partidos de oposição ao militarismo, dá-se início à redemocratização da sociedade brasileira. Vieira (2006) afirma que “o fim da ditadura militar e a retomada do processo de democratização evidenciaram uma ‘virada’ no cenário político nacional”, inflexão sinalizada pelos movimentos de mobilização popular e organização dos trabalhadores. Reforça Porto (2022) que os movimentos sociais, sindicatos, organizações sociais e associações pela educação e cultura emergem no contexto social e político na busca por espaço, legitimidade e representatividade, e em novembro desse mesmo ano, o MOBRAL é extinto e substituído pela Fundação Educar.

O novo contexto político-cultural propiciou o resgate de algumas ações no âmbito da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, com os ideais coerentes com os movimentos de educação e cultura popular anteriores à ditadura.

O reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação veio como resultado da promulgação da Constituição de 1988, avançando na garantia dos direitos sociais e afirmando que a “Educação é direito de todos” (Brasil, 1988). Di Pierro e Haddad (2015) ressaltam que o exercício desses direitos ficou limitado pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado, ocorrendo, na prática, uma contradição entre a afirmação do direito à educação no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas (Vieira, 2006, p. 265).

A Constituição de 1988 incorporou as reivindicações de extensão do direito educacional aos jovens e adultos e sua inserção orgânica no sistema de ensino público e gratuito para todos, como resultado da mobilização dos educadores, estudantes, políticos e associações da sociedade civil (Vieira, 2006).

Essa mobilização da sociedade civil no Brasil foi propulsora da conquista de direitos, como é o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação no Brasil (Di Pierro; Haddad, 2015). A partir de 1990, várias conferências foram organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a participação da sociedade civil para reconhecimentos dos direitos sociais pelos governos.

No tocante ao reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação, vale refletir que sobressai nessa construção histórica da educação de jovens e adultos, a óptica da recuperação do “tempo perdido”, como uma reparação social, a visão a respeito desses educandos é da necessidade e carência. Esses olhares são

limitantes sobre esse público e inviabiliza todo o conhecimento que esses trazem para o interior do ambiente escolar, além de suplantar o reconhecimento do direito desses indivíduos ao acesso ao conhecimento construído nas escolas. Como aponta Paiva (2006, p.2):

a educação de jovens e adultos a partir de carecimento e necessidade social essencialmente produzidos na história, que vêm constituir o que se reconhece como direito em resposta a esses carecimento e necessidade, fundamentais ao entendimento teórico, por ser o direito frequentemente negado e em poucos momentos respeitado, em relação a todos os cidadãos.

Na década de 1990, foram criados programas especiais de alfabetização de adultos, como as campanhas de alfabetização do governo federal, mas subordinadas às prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição do gasto público, como aponta Vieira (2006). No Brasil, nesse período, ganharam destaques: o Programa Nacional de Alfabetização (PNA)⁴ e a Campanha Nacional de Alfabetização pela Televisão (CNAT)⁵. Os programas e campanhas de alfabetização brasileiros eram reflexo de ações que aconteciam em todo o mundo, como por exemplo, o Programa “Yo Sí Puedo” (Eu posso!), em Cuba, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos na Índia e a Alfabetização de Adultos nos Estados Unidos.

Gadotti e Romão (2008) apontam que a EJA não é restrita ao ambiente formal de educação, acontecendo nos movimentos sociais, como sindicatos, associações, conselhos de moradores, instituições religiosas, movimentos dos sem-terra, entre outros.

Nos anos 90, a EJA passou por uma série de reformas curriculares e pedagógicas, mas na avaliação de Vieira (2006) não foram efetivas para retirar a alfabetização de adultos de um lugar marginal na reforma educacional. Ficava evidente a contradição entre os direitos garantidos nos dispositivos legais e o retrocesso nas políticas educativas de 1990, como aponta Vieira (2006, p. 268) políticas públicas “consustanciadas no processo de globalização e na adoção de políticas de teor neoliberal”.

⁴ Programa Nacional de Alfabetização do Brasil (PNA) – Este programa foi lançado em 1990 com o objetivo de melhorar a taxa de alfabetização no país, oferecendo aulas gratuitas para adultos que não sabiam ler e/ou escrever.

⁵ Campanha Nacional de Alfabetização pela Televisão (CNAT) – Iniciada em 1990 no Brasil, essa campanha usou a televisão como meio para ensinar adultos a ler e escrever.

Saviani (2019), na sua obra *A lei da educação: LDB (livro eletrônico): trajetória, limites e perspectivas*, faz uma descrição histórica relevante sobre o período de construção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que teve projeto original iniciado no ano de 1987, envolvendo entidades científicas, sindicais e sociedade civil. Segundo Saviani (2019, p. 151), existiam duas propostas para a referida lei, sendo o primeiro projeto que tramitava na Câmara Federal embasado “sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada”. Já o segundo projeto de autoria do Senado Federal era enquadrado numa “concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes”. Os projetos eram antagônicos e Brzezinski (2010, p. 185) afirma que eles se constituíram como “embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo”.

Sob a relatoria de Jorge Hage, o projeto na perspectiva de democracia participativa é aprovado na Câmara dos Deputados, mas derrubado posteriormente no Senado Federal. O Capítulo XII que tratava sobre a EJA na concepção de democracia participativa, abaixo descrito por Saviani (2019), ilustra bem a distância dos dois projetos que estavam em disputa nesse período.

CAPÍTULO XII: DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Art. 62 – A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:

I – regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos:

a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;

b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;

c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes;

d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância.

II – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

III – oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

IV – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

V – conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

VI – organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aulas, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VII – professores especializados;

VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

IX – outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 63 – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I – ações diretas dos sistemas de ensino, para implementação das providências contidas nos incisos III a IX do artigo anterior;

II – ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos I e II do referido artigo;

III – ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único – O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários” (Saviani, 2019, p. 93-94).

Em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio (Beleza; Nogueira, 2020).

Fica estabelecido na LDB 9394/96 que: “art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.” (Brasil, 1996). Nesse dispositivo legal é estabelecido no seu artigo 37, parágrafo 1º e 2º, que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p. 19).

A EJA foi institucionalizada como modalidade educacional nos artigos 37 e 38 da LDB, mas como indica Machado (2016, p. 439) esse dispositivo normativo resgata a percepção de suplência (ranço do período da ditadura militar), além da “clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores”. A avaliação feita por Machado (2016) é endossada por Haddad e Di Pierro (2000, p.122) quando apontam que a modalidade tem menção curta e pouco inovadora, posto que “a verdadeira ruptura introduzida (...) reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”.

Atualmente, a EJA é oferecida em escolas públicas e privadas, e é uma oportunidade de milhares de pessoas que não concluíram seus estudos na faixa etária ideal. A modalidade é crucial para garantir o direito à educação para todos, promover a inclusão social e melhorar a vida das pessoas por meio do acesso à informação e formação.

Como apresentado anteriormente, desde a sua origem no Brasil a EJA sofre influência internacional, que por vezes fomenta debates internos nesse campo da educação e coloca essa modalidade numa agenda de discussões. Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) destacam três marcos internacionais que traziam metas e acordos para a EJA, sendo eles: as metas de Educação para Todos (EPT) de 1990, a Agenda para o Futuro assinadas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) que foram concebidos no ano 2000.

Dentro do programa Educação para Todos (EPT) existiam dois objetivos diretamente relacionados à EJA. Um deles assegurava que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos fossem atingidas por programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida; o outro pretendia alcançar 50% de melhoria nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente mulheres (Di Pierro; Haddad, 2015).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) acontecem periodicamente desde 1949, e a V Confintea, ocorrida na Alemanha, no ano de 1997, teve força convocatória e produziu a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999), que impulsionou o campo de atuação da EJA para a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Di Pierro e Haddad (2015) evidenciam que os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) foram elaborados no ano 2000 por 189 países, em conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses ODMs formavam uma agenda de compromissos com vistas ao desenvolvimento social dos países signatários, mas na prática representou poucos desafios significativos para os países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Os ODMs incluíam oito objetivos e vinte e uma metas, que visavam principalmente a redução da pobreza e melhorar as condições de vida das pessoas até 2015. No entanto, os países desenvolvidos já haviam alcançado muitas metas e objetivos previstos nos ODMs antes mesmo de sua implementação e foram incentivados a ajudar os países em desenvolvimento a alcançá-los, fornecendo recursos financeiros, conhecimentos e tecnologias.

Na avaliação de Di Pierro e Haddad (2015), nenhuma meta específica para a EJA foi traçada nos ODMs, ficando “o tema da educação presente somente no Objetivo 2 – *Alcançar educação primária universal*” (p. 201). Vale destacar que os ODMs subsidiaram e posteriormente foram substituídos, em 2015, pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tendo suas bases lançadas e discutidas na Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2012), mais conhecida como Rio+20.

É oportuno esclarecer que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) surgiram em 2015 como resultado de um processo de negociação de três anos entre os Estados membros das Nações Unidas. O processo iniciou em junho de 2012, durante a Conferência Rio+20 sobre Desenvolvimento Sustentável, quando foi decidido que um conjunto de objetivos globais deveria ser desenvolvido para suceder os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Após extensas consultas envolvendo governos, organizações da sociedade civil e setor privado foram definidos dezessete ODS e cento e sessenta e nove metas a serem alcançadas até 2030, que visam principalmente erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir um futuro sustentável para todos (Okado; Quinelli, 2016).

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, a expressão aprendizagem ao longo da vida ganha destaque e está presente no Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável que visa promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. A expressão aprendizagem ao longo da vida abarca uma visão inclusiva acerca do direito de aprender, ampliando nos aspectos de tempo e espaço o processo de aprendizagem. Aprendizagem ao longo da vida inclui o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos construídos dentro e fora do espaço formal de educação, não limitados pelo aspecto da idade do educando, mas sim inerentes ao seu desenvolvimento como membro de uma sociedade e cultura.

No século XXI, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por diversos marcos importantes, principalmente no avanço de políticas públicas, como: o Plano Nacional de Educação (2001), o Programa Brasil Alfabetizado (2003), a Instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – 2008), e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja – 2012). Mesmo com as transformações políticas e os avanços no campo do reconhecimento jurídico acerca da importância da formação para esse público da EJA, Di Pierro e Haddad (2015) apontam que esses movimentos sofrem um esvaziamento no campo prático. Os autores afirmam que as desigualdades construídas histórica e socialmente são reforçadas quando ocorre a defesa dos ideais neoliberais, trazendo ainda mais desafios e dificuldades de acesso e permanência na escola para os trabalhadores e seus filhos, desde a primeira infância até a fase adulta.

Em suma, a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil reflete não apenas as transformações políticas e sociais do país, mas também as lutas contínuas por inclusão e justiça social. Desde os primórdios, com a influência dos ideais liberais, passando pelo impacto das políticas autoritárias e chegando aos esforços contemporâneos de democratização e reconhecimento dos direitos educacionais, a EJA tem sido um campo de constante evolução e desafio. Apesar dos avanços legislativos e das iniciativas internacionais que buscam promover a educação ao longo da vida, a EJA ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente em termos de acesso e qualidade. Portanto, é crucial que as políticas públicas e os esforços educacionais continuem a se concentrar em garantir que essa modalidade de ensino cumpra seu papel essencial de emancipar indivíduos e comunidades, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e informada.

4.1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PLURALIDADE DE IDENTIDADES

Dentre os documentos que trazem as diretrizes e que regulam essa modalidade de educação, o Plano Distrital de Educação (PDE)⁶ traz no seu escopo legal a representação do adjetivo trabalhador como parte do público que é atendido pela modalidade de EJA. Algumas vezes esse documento denomina a modalidade como EJAIT (Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores), dando visibilidade a categoria trabalho como sendo uma das especificidades dos seus sujeitos.

É importante destacar que a denominação EJAIT nasce da ação do Grupo de Trabalho Pró Alfabetização/Fórum de Educação de Jovens e Adultos – GTPA/Fórum EJA-DF, movimento que oportuniza o diálogo entre docentes, discentes, estudantes-pesquisadores da rede pública e privada de educação e de Movimentos Sociais com interesse nessa modalidade, como aponta Sobral (2018). O termo EJAIT não será utilizado nesta pesquisa, pois nota-se que mesmo sendo muito pertinente para identificar os educandos que frequentam essa modalidade, essa terminologia não foi acolhida de forma consistente, nem mesmo no PDE, onde a modalidade ora é referenciada como EJA, e em outros momentos como EJAIT.

Nesse sentido, Rêses *et al* (2018) afirmam sobre a importância de reconhecer o legado deixado pela Educação Popular à EJA, como educação para a classe trabalhadora. No capítulo *Contribuição do Materialismo Histórico e Dialético para o estudo da EJA*, os autores abordam a problemática da EJA, destacando a necessidade de uma análise crítica comprometida com a ética e a inclusão social. Dessa forma, os autores argumentam, embasados nas teorias de Gramsci e Freire, que a educação deve ser orientada para a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, integrando-se à práxis revolucionária na formação do trabalhador estudante.

Dentre os aspectos contemplados pelo PDE está o da Educação de Jovens e Adultos como sendo um segmento que demanda atenção especial em função das suas características específicas. O PDE aborda a necessidade de que a EJA seja

⁶ O Plano Distrital de Educação (PDE) é um documento que estabelece as diretrizes, objetivos e metas da política educacional no Distrito Federal. Esse plano é um instrumento fundamental para a gestão educacional do DF, pois define as ações necessárias para garantir o desenvolvimento da educação no DF, bem como estabelece as prioridades e estratégias para o cumprimento dessas ações.

adaptada para atender as necessidades desses educandos, que muitas vezes enfrentam dificuldades decorrentes da falta de estrutura social, além de terem uma rotina de trabalho que pode dificultar a sua presença nas salas de aula. Esse dispositivo legal prevê a implantação de programas específicos para a oferta de ensino na EJA, como forma de garantir a educação para todos. Uma das metas é a ampliação do número de vagas para a EJA, a fim de garantir a oferta de matrículas suficientes para atender a demanda potencial da população adulta que está fora da escola ou que não concluiu os estudos. Além disso, o plano prevê a qualificação de profissionais da educação, como forma de melhorar o atendimento aos estudantes da EJA, bem como a inclusão digital e tecnológica.

O educando da EJA, quando consegue realizar sua matrícula no ensino noturno, busca incluir-se no ambiente educacional mesmo após várias histórias de insucesso, como evasão e reprovação vividos anteriormente (Basegio; Medeiros, 2012). Mas as dificuldades vividas não se encerram com a efetivação da sua matrícula, pois conciliar a vida cotidiana com o tempo na escola é um desafio diário, e muitas vezes a desistência e abandono do espaço educacional ocorre durante o semestre letivo ou não-efetivação da rematrícula.

É possível observar na Tabela 1 que o número de matrículas na EJA no período de 2018 a 2024, segundo o Censo escolar (BRASIL/INEP, 2024), teve um decréscimo significativo em todas as regiões brasileiras e notamos que o Distrito Federal também acompanhou a tendência apresentada.

Tabela 1 - Número de matrículas na EJA (2018 -2024)

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Brasil	3.545.988	3.273.668	3.002.749	2.962.322	2.774.428	2.589.815	2.391.319
Norte	392.908	346.815	326.370	335.685	296.144	281.756	275.065
Nordeste	1.419.273	1.338.224	1.240.330	1.350.172	1.324.478	1.297.101	1.201.169
Sudeste	1.073.221	985.163	938.887	841.464	762.751	634.748	581.116
Sul	409.059	378.387	308.085	257.400	241.734	217.981	206.557
Centro-Oeste	251.527	225.079	189.077	177.601	149.321	158.232	127.412
Distrito Federal	50.426	46.902	42.225	36.946	33.794	30.856	26.769

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Censo-escolar (BRASIL/INEP, 2024)

Mesmo antes da pandemia por COVID-19 já era possível perceber um declínio no número de matrículas nessa modalidade educacional. A tendência dessa baixa na procura ou retorno ao ambiente educacional pode estar relacionada a fatores políticos, socioeconômicos, aspectos étnicos e culturais. Nessa perspectiva, concordamos que:

Grande parte dos estudantes oriundos dos segmentos excluídos educacionalmente reside nas periferias das grandes cidades, onde são precárias as condições de moradia e de acesso a serviços públicos, inclusive os de segurança. Muitas delas são acossadas pela violência, por confrontos entre grupos criminosos e entre esses grupos e as forças de segurança pública. As escolas, os professores e os alunos convivem com riscos permanentes, e são frequentes as interrupções das aulas. Ainda que seu enfrentamento extrapole a área da educação, exige dos sistemas de ensino políticas e ações apropriadas (Barreto; Codes; Duarte, 2012, p. 32).

Debater sobre a exclusão educacional de educandos jovens e adultos é trazer para a pauta a necessidade de políticas públicas que diminuam as dificuldades dos indivíduos menos favorecidos da sociedade de terem acesso e condições de permanência nesse ambiente. Dessa forma, a exclusão do ambiente escolar é reflexo da exclusão social. Hyrie (2016) indica a necessidade e importância de programas de transferência de renda vinculados à frequência escolar, como um instrumento que viabilize a permanência e a inclusão educacional. Com o intento de incentivar a permanência do educando até a conclusão do Ensino Médio em agosto de 2024 foi instituído o programa Pé-de-Meia⁷, que é um programa de incentivo financeiro-educacional estendido também aos educandos da EJA.

A identidade do educando da EJA é fator importante para debater os problemas que são vivenciados por esse público. Dessa forma, é necessário demarcar que:

O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. (...) O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 2001, p. 2).

⁷ Programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, instituído pela Lei nº 14.818/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/pe-de-meia-saiba-como-estudantes-da-eja-vao-receber-o-incentivo> Acesso em: maio/2025.

Na tentativa de identificar quem é o público atendido pela EJA na atualidade, podemos cair no engano de não atualizar o nosso olhar sobre esse educando e não levarmos em conta as mudanças ocorridas no contexto histórico, social e econômico do nosso país. Quando comparado ao público da EJA da época de Paulo Freire, nos anos de 1960, como forma de reconhecer o legado deixado na Pedagogia do Oprimido, com o educando que frequenta essa modalidade de ensino nos dias atuais, é possível notar diversas mudanças significativas no seu perfil e nas suas necessidades.

A sociedade e a educação, como processos sociais, sofreram muitas mudanças, como: avanços tecnológicos, globalização, inclusão e diversidade, novas abordagens pedagógicas para atender demandas da sociedade contemporânea. Todas essas mudanças trouxeram uma nova configuração ao educando da EJA, que enfrenta um conjunto diferente de desafios e oportunidades em comparação com tempos anteriores.

A pluralidade dos sujeitos que frequentam a EJA na atualidade é um dos aspectos mais relevantes e significativos quando se trata da identidade dessa modalidade educacional. Dizer que o educando da Educação de Jovens e Adultos é um “sujeito plural” significa reconhecer que esse estudante possui uma diversidade de experiências, bagagens culturais, histórias de vida e perspectivas que o tornam único. Em outras palavras, como destaca Arroyo (2007), o termo “plural” indica a individualidade e a heterogeneidade desse grupo de estudantes. Segundo esse autor:

A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adultos popular (Arroyo, 2007, p.7).

Conhecer o público real, concreto que compõe atualmente a EJA é necessário para que as estratégias pedagógicas sejam adequadas às suas demandas. Como ressalta Silva (2020, p.3):

No contexto da EJA, este movimento implica em reduzir processos de aprender a contextos estruturais definidos a priori, na tentativa de mais moldar o público, classificando-o enquanto aqueles que tem capacidade para aprender e os que não conseguem aprender, ou ainda, os que querem e os que nada querem. Essa classificação dicotômica elimina a possibilidade de reconhecimento de um conhecimento prudente.

A Tabela 2 demonstra o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos por faixa etária no Brasil, na região Centro-oeste e no Distrito Federal, nos

anos de 2018 a 2024, segundo o Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2024), tornando possível verificar a heterogeneidade presente no público atendido por essa modalidade de ensino, no quesito à idade.

Tabela 2 - Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos por faixa etária no Brasil, Centro-oeste e Distrito Federal nos anos de 2018 a 2024

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Brasil							
15 a 17 anos	525.291	493.795	434.639	267.992	266.815	294.110	271.336
18 a 19 anos	587.898	545.132	498.898	389.000	353.921	339.250	321.960
20 a 24 anos	725.735	654.009	598.365	593.287	479.933	377.683	331.487
25 a 29 anos	349.275	325.591	296.620	326.797	288.035	243.741	216.291
30 a 34 anos	284.591	261.772	237.986	264.465	238.714	210.197	189.054
35 a 39 anos	278.285	250.845	227.134	260.365	239.125	211.644	190.539
40 anos ou mais	777.832	726.466	696.139	853.332	900.222	904.876	863.626
Centro-oeste							
15 a 17 anos	39.258	30.374	24.491	14.133	15.741	30.501	17.458
18 a 19 anos	47.151	43.202	35.855	27.956	26.368	29.339	22.619
20 a 24 anos	54.956	47.349	37.379	35.072	28.279	24.562	19.464
25 a 29 anos	25.365	23.004	19.503	21.673	16.725	15.603	13.509
30 a 34 anos	20.434	18.945	15.975	18.060	13.402	12.741	11.525
35 a 39 anos	19.783	18.127	15.531	17.441	12.924	11.849	10.768
40 anos ou mais	44.047	43.689	40.003	43.068	35.615	33.336	31.780
Distrito Federal							
15 a 17 anos	9.098	8.070	6.962	4.164	4.166	4.373	4.244
18 a 19 anos	12.346	11.566	10.327	8.855	8.650	7.475	6.720
20 a 24 anos	10.180	9.028	7.925	8.388	7.728	6.196	4.898
25 a 29 anos	3.674	3.548	3.167	3.135	2.811	2.578	2.133
30 a 34 anos	3.003	2.821	2.502	2.292	1.916	1.913	1.490

35 a 39 anos	3.366	3.161	2.832	2.541	1.975	1.858	1.466
40 anos ou mais	8.735	8.688	8.485	7.564	6.535	6.456	5.805

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Censo-escolar (BRASIL/INEP, 2024).

Como visto na tabela acima, diversas faixas etárias estão representadas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reforçando a heterogeneidade desse público como uma característica da modalidade educacional. A tabela indica que a faixa etária de 40 anos ou mais é a mais expressiva dentro dessa modalidade de ensino. Ao analisarmos o quantitativo de matrículas dos estudantes nessa faixa etária, é possível notar um aumento no número de matrículas no Brasil, nos anos de 2020 a 2022, enquanto existiu um decréscimo nas matrículas desses estudantes na região do Centro-oeste e na unidade federativa do Distrito Federal. As razões podem ter ocasionado o aumento na quantidade de matrículas no Brasil no período indicado (2020 a 2022) podendo ser considerada possibilidades, como: a busca por qualificação profissional, a flexibilidade dos cursos da EJA, e até mesmo a pandemia, que levou algumas pessoas a reconsiderarem suas opções educacionais. No entanto, seria necessário examinar dados específicos e realizar estudos para uma compreensão mais precisa das causas desse aumento.

Segundo os dados do Censo Escolar no Brasil de 2020 a 2021, o número de matrículas de estudantes na faixa etária de 40 anos ou mais teve um aumento de 157.193, representando um crescimento de cerca de 8,1%; comparando o ano de 2021 e 2022 nota-se um aumento de 46.890 matrículas de estudantes nessa faixa etária, sendo um crescimento de 5,2%. Os dados referentes a região do Centro-Oeste apresentam uma diminuição de 3.065 (7,11%) matrículas de estudantes na faixa etária de 40 anos ou mais comparando o ano de 2020 e 2021; a diminuição apresentada do ano 2021 para 2022 é mais significativa, sendo registradas 7.453 (20,92%) matrículas a menos. No DF o número de matrículas também sofreu um decréscimo de 921 (10,85%) matrículas do ano de 2020 para 2021, e no comparativo dos anos de 2021 para 2022 a diminuição foi de 1.029 (13,6%) matrículas de estudantes nessa faixa etária. O processo de juvenilização do público da EJA no DF merece destaque após a análise desses dados, onde vemos que no ano de 2022, cerca de 60% dos estudantes têm até 24 anos.

Vale demarcar que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece que a idade mínima para ingressar no ensino fundamental na EJA é de 15 anos, e para o ensino médio, é de 18 anos. E é a partir de 1996, com a sua homologação, que começa a entrada na modalidade da EJA de pessoas com idade a partir de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental durante o período convencional de educação. Isso trouxe alterações no perfil do educando atendido e uma pluralidade de demandas que convivem nesse contexto educacional. Tomando por base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁸, que considera a fase de adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos de idade, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem recebido como seu público adolescentes, sendo uma realidade nas salas de aula o encontro de gerações e a multiplicidade de demandas (Rodrigues, 2017). A evasão e a reprovação no ensino regular são causas para que o jovem retorne, mais tarde, na modalidade da EJA, em busca de escolarização. Como indica Rodrigues (2017, p. 198-199):

Vários são os motivos que levam esses jovens e adultos trabalhadores a abandonarem a escola, e, como cresce o índice de evasão e abandono também no ensino médio regular, infere-se que esses alunos vão se tornar posteriormente o público da EJA. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como lugar de migração de jovens com defasagem idade/série ou com histórico de fracasso escolar. A idade mínima para seu ingresso é de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio, o que faz com que os adolescentes de 15 anos já estejam nas salas destinadas aos jovens e adultos que se reconhecem mais nesse espaço.

É possível indicar que façam parte da configuração dos educandos dessa modalidade atualmente: adultos e idosos que não concluíram o ensino fundamental ou médio durante sua educação regular e estão retornando à escola para preencher essa lacuna; trabalhadores que buscam melhorar suas qualificações profissionais e oportunidades de emprego por meio da educação; pessoas de diferentes origens socioeconômicas e culturais que vêem na EJA uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal, e também os jovens que abandonaram a escola antes de concluir sua formação ou foram realocados nessa modalidade por questões relacionadas à inadequação à disciplina escolar, ou porque atingiram a faixa etária para o estudo noturno. Esse jovem que chega à EJA possui um contexto de

⁸ A Lei 8.069, de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade, e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até 21 anos de idade (artigos 121 e 142)

aprendizagem diferente dos adultos e idosos que antes eram o público exclusivo dessa modalidade.

Esse processo de inserção do público jovem à modalidade da EJA, como vista na Tabela 2 e nas realidades das escolas noturnas, tem ganhado destaque nas pesquisas como sendo o fenômeno da **juvenilização** da EJA. Fenômeno que motiva a inserção de elementos mais contemporâneos e atrativos para os jovens nessa modalidade, como o uso de tecnologia e mídias digitais, abordagens participativas e lúdicas, e a inclusão de temas relacionados aos interesses dessa faixa etária. Além disso, pode envolver a criação de espaços de convivência e diálogo entre os jovens, promovendo interação social e a troca de experiências.

No entanto, é importante ressaltar que a juvenilização da EJA não deve excluir ou negligenciar a importância de atender às necessidades e demandas dos adultos que participam do programa. É necessário buscar um equilíbrio entre as especificidades dos diferentes grupos etários para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os envolvidos na EJA. Como pontua Rodrigues (2017, p. 199):

O acesso à unidade escolar não representa garantia de permanência, e estar inserido na EJA não significa, necessariamente, estar incluído no processo de aprendizagem, sendo esse um dos fatores de interrupção, chamado de evasão. Esse processo considera que esses jovens e adultos estão em trânsito em suas idas e vindas, passam a frequentar a escola e, por vários motivos, abandonam-na, o que contribui para o fechamento de turmas e compromete a sua oferta. Muitos deles, no entanto, acabam por retornar em outras épocas.

Como visto, os educandos da EJA não compartilham um único perfil e criam nessa modalidade uma heterogeneidade quanto à idade, mas outros aspectos também são diversos e compõem a identidade do educando da EJA, como: origens étnicas, níveis de escolaridade anterior, ocupações, motivações para estudar, necessidades especiais e assim por diante. Toda essa diversidade torna o processo de ensino e aprendizagem na EJA mais desafiador e enriquecedor tanto para professores como para estudantes. Ao reconhecer a pluralidade dos educandos, o docente tem a oportunidade de adotar abordagens pedagógicas flexíveis que considerem as diferenças individuais, respeitem a experiência de vida de cada aluno e promovam a inclusão. Isso envolve o uso de estratégias educacionais que se adaptem às necessidades específicas de cada estudante, incentivando a participação ativa e o diálogo, conforme proposto por Paulo Freire e outros educadores críticos.

Diante disso, os jovens e adultos presentes na EJA já trazem na sua trajetória de vida e relação com a escola, algumas situações de insucesso, e não se diferenciam somente pelo aspecto da faixa etária. Sua experiência escolar, muito provavelmente, é marcada por momentos de desistência, abandono e inadequação com a lógica escolar (Oliveira, 2001), de modo que essas trajetórias de idas e vindas ao sistema educacional criam uma especificidade para essa modalidade de ensino. Afirma a autora que:

O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea" (Oliveira, 2001, p. 2).

Mas é importante reconhecer que os educandos da EJA, dentro de suas individualidades, compartilham de condições de existência social, cultural e econômicas muito próximas, essas convergências podem configurar uma identidade comum a essa modalidade de ensino, capaz de orientar a ressignificação das diretrizes curriculares para essa modalidade. Como pontua o Parecer do Prof. Jamil Cury no CNE/CEB 11/2000⁹:

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos (Brasil, 2000, p.61).

Na tentativa de conhecer os aspectos que aproximam os educandos da EJA e configuram uma singularidade para essa modalidade educacional, os dados apresentados na Tabela 3 apresentam o número de matrículas da EJA por sexo, cor/raça no Brasil, na região Centro-oeste e no Distrito Federal, segundo o Censo escolar (BRASIL/INEP, 2023) dos anos de 2018 a 2022.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: nov./2023.

Com a análise dos dados é possível inferir que o maior número de matrículas é do sexo masculino, autoidentificados como indivíduos de pele de cor preta ou parda, que segundo o IBGE (2013)¹⁰, são indivíduos considerados afrodescendentes pelos critérios de classificação racial desse órgão.

Tabela 3 – Número de matrículas da EJA por sexo, cor/raça no Brasil, Centro-Oeste e DF (2018-2022)

	2018		2019		2020		2021		2022	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Brasil	1.713.999	1.831.989	1.598.462	1.675.206	1.480.561	1.522.188	1.547.580	1.414.742	1.436.215	1.338.213
Não declarada	647.857	705.893	595.799	628.507	503.646	510.555	531.677	482.878	483.339	445.481
Branca	278.609	290.407	261.529	267.097	260.172	262.062	254.657	226.862	227.374	212.168
Preta	92.774	105.073	87.778	96.396	84.916	92.493	86.148	82.987	81.562	79.621
Parda	674.761	711.476	635.334	666.054	614.177	640.296	655.739	605.062	624.520	583.996
Amarela	6.356	6.026	5.155	4.812	4.870	4.494	5.187	4.038	5.558	4.432
Indígena	13.642	13.114	12.867	12.340	1.278	12.288	14.172	12.915	13.862	12.515
Centro-Oeste	122.043	129.484	110.041	115.038	92.763	96.314	94.075	83.526	73.753	75.568
Não declarada	62.485	65.292	58.450	60.013	50.394	51.180	53.306	46.372	39.399	40.325
Branca	15.039	16.019	12.905	13.237	10.011	10.432	9.612	8.610	8.515	8.444
Preta	3.085	3.802	2.738	3.393	2.293	2.869	2.203	2.349	1.925	2.167
Parda	38.807	42.087	33.537	369.377	27.986	30.060	26.339	24.188	21.914	26.064
Amarela	694	770	514	568	336	398	329	277	228	253
Indígena	1.933	1.514	1.897	1.450	1.743	1.375	2.286	1.730	1.772	1.315
Distrito Federal	24.237	26.189	22.409	24.493	20.315	21.910	18.267	18.679	15.945	17.849
Não declarada	12.438	12.905	11.304	11.765	9.719	9.915	8.652	8.266	7.355	7.580
Branca	2.607	3.004	2.452	2.820	2.298	2.673	2.121	2.330	1.888	2.293
Preta	831	1.017	780	969	778	948	681	823	631	733
Parda	8.227	9.153	7.742	8.813	7.420	8.262	6.712	7.169	5.998	7.163
Amarela	88	59	89	86	69	72	74	63	43	48
Indígena	46	51	42	40	31	40	27	28	30	32

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Censo-escolar (BRASIL/INEP, 2023)

A presença de uma maioria negra na EJA é um fator importante quando se defende que essa modalidade de ensino faz parte de um movimento de luta e resistência travados historicamente contra “um sistema de organização social de aculturação, dominação e exploração dos povos, que remonta à colonização do nosso país”, conforme defende Amaral (2021) no seu artigo “*A EJA tem cara, cor, classe e*

¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades. 2013.

força!". A presença de jovens, adultos e idosos da classe popular no sistema educacional reforça a luta para que a educação seja direito de todos.

Mesmo estando presente no sistema educacional, ainda é grande e necessária a luta no combate por qualidade e permanência do negro nesse espaço. Passos (2012) ancora seu artigo "*As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos*" na historiografia da educação da população negra brasileira, destacando as proibições e interdições impostas pelo Estado de acesso desse público à escola. Como destaque:

A configuração da oferta educacional no Brasil, como se pode demonstrar, tem inscrita a produção de desigualdades entre negros e não negros. Talvez se possa aludir a uma imagem de exílio na própria terra, para representar a histórica jornada da população negra na educação institucionalizada. Contudo, não pode ser esquecida a resistência como estratégia pela conquista da educação como um bem social (Passos, 2012, p. 155).

Analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹¹ de 2022 é possível notar a relevância dessa modalidade de ensino no quesito retorno ao sistema educacional, uma vez que indica a existência de significativa demanda para EJA na sociedade. Conforme esse documento:

Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2022, 3,4% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 7,4% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 23,3%. (...) No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 53,2% em 2022. (...) Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,0% eram sem instrução, 28,0% tinham o ensino fundamental incompleto, 7,8% tinham o ensino fundamental completo e 5,0%, o ensino médio incompleto (PNAD/IBGE, 2022, p. 3-4).

Os dados apontados pelo PNAD/IBGE (2022) evidenciam que existe uma quantidade significativa de pessoas que poderiam se beneficiar dessa modalidade de ensino, por não terem completado o ensino básico na idade regular, e que poderiam buscar uma nova oportunidade no sistema educacional na EJA. Esse quantitativo de pessoas forma o que Rodrigues (2017) aponta como demanda potencial para EJA.

¹¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf Acesso em: nov./2023.

Porém, nas Tabelas 4 e 5 a seguir, vemos que mesmo com a existência da demanda potencial para EJA sendo indicada por pesquisas como o PNAD Contínua (2022), não vemos no campo prático a valorização e o fortalecimento da educação de jovens e adultos. As Tabelas 4 e 5 abaixo ilustram o quantitativo de estabelecimentos de ensino que oferecem a EJA e a quantidade de turmas dessa modalidade no Brasil, na região Centro-Oeste e no Distrito Federal, respectivamente.

Tabela 4. Quantidade de Estabelecimentos de Ensino com a modalidade da EJA no Brasil, Centro-Oeste e no Distrito Federal nos anos de 2018 a 2024

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Brasil							
Ensino Fundamental	25.856	24.376	22.686	23.932	24.922	24.818	23.332
Ensino Médio	9.767	9.619	9.196	9.258	9.352	9.388	9.131
Centro-Oeste							
Ensino Fundamental	1.178	1.131	1.041	1.001	952	910	852
Ensino Médio	1.116	934	752	751	722	802	697
Distrito Federal							
Ensino Fundamental	107	105	103	98	96	95	92
Ensino Médio	82	86	87	88	86	84	86

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Censo-escolar (BRASIL/INEP, 2024). Obs.: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa de ensino.

Tabela 5 - Quantidade de turmas da modalidade da EJA no Brasil, Centro-Oeste e no Distrito Federal nos anos de 2018 a 2024

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Brasil							
Ensino Fundamental	92.580	84.365	77.824	80.239	83.711	82.506	78.369
Ensino Médio	44.564	42.426	39.325	39.386	37.122	36.816	35.549
Centro-Oeste							
Ensino Fundamental	5.330	4.882	4.435	4.228	3.987	3.754	3.557
Ensino Médio	4.153	3.345	2.735	2.640	2.446	2.760	2.140
Distrito Federal							
Ensino Fundamental	891	869	815	774	738	683	716
Ensino Médio	551	533	493	481	504	441	434

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Censo-escolar (BRASIL/INEP, 2024). Obs.: Esses dados incluem as turmas de Educação Especial em Classes Exclusivas.

A redução no número de estabelecimentos de ensino e o fechamento de turmas na EJA, no período de 2018 a 2024, indicado nas Tabelas 4 e 5, podem ser influenciadas por diversos fatores. Algumas dessas razões incluem: restrições orçamentárias, não priorização dessa modalidade de ensino na alocação de recursos financeiros, falta de conscientização/reconhecimento quanto a existência da demanda

potencial, desafios estruturais da sociedade como a falta de transporte ou o aumento da violência que podem dificultar o acesso dos educandos às escolas com ensino noturno.

Mesmo não sendo o único fator de impacto no declínio das matrículas da EJA, a pandemia por COVID-19 influenciou de maneira diferente os diversos segmentos educacionais. Como destaca a professora Maria Amábile Mansutti (2020)¹², coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), “a pandemia trouxe problemas para todo mundo, de modo geral, na educação. Sobretudo na escola pública. Agora, se pensarmos na EJA, isso se acentua um pouco, porque geralmente os educandos das escolas para jovens e adultos vêm da parcela da população mais pobre”. Foi perceptível que a pandemia não atingiu da mesma forma os membros da sociedade, e o aspecto socioeconômico foi o diferencial frente a esse momento de pandemia. Como argumentam Couto *et al* (2020, p. 200):

Pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à Internet vivem um isolamento social criativo. Enquanto, as que sobrevivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e se proteger do contágio de um vírus para o qual ainda não se tem vacina e nem medicamentos.

A pandemia de COVID-19 trouxe uma série de desafios significativos para os estudantes da EJA, impactando negativamente no quantitativo de matrículas e na permanência no processo educacional durante o período da calamidade pública. Em primeiro lugar, a transição para o ensino remoto, imposta pela pandemia, se mostrou particularmente desafiadora para os estudantes da EJA. Muitos deles não possuem acesso adequado à tecnologia, como computadores e internet de qualidade, tornando difícil a participação em aulas virtuais (Rios, 2021). Além disso, a falta de familiaridade com ferramentas digitais pode ter criado barreiras adicionais para o aprendizado, desencorajando muitos educandos a continuarem seus estudos.

Na escola básica, em tempos de discussão de protocolos de retorno para o ensino presencial, desnuda-se o que sempre esteve presente: a insuficiência de investimentos e políticas educacionais nas redes públicas, que constituíssem uma educação escolarizada e capaz de garantir, de forma ampla e equânime, a apropriação dos códigos culturais e científicos que regem a sociedade moderna. A dinâmica do sistema escolar, quer pela sua natureza dual, quer pelas políticas públicas neoliberais, continua produzindo a exclusão social determinada pela desigualdade do acesso ao saber (Rios, 2021, p. 27).

¹² Entrevista cedida a Agência de notícias do CEUB. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/educacao-e-saude/alunos-do-eja-sao-os-mais-prejudicados-diz-especialista/> Acesso em: jun./2023

Nesse sentido, a exclusão tecnológica fruto da desigualdade social atual, foi também um obstáculo para a continuidade nos estudos dos educandos da EJA. Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes da EJA durante a pandemia foi a conciliação entre o trabalho, a educação e as responsabilidades familiares. Muitos deles são adultos que precisam sustentar suas famílias, o que torna o equilíbrio entre trabalho e estudo um desafio complexo. A pandemia intensificou essa pressão, uma vez que as demandas profissionais e familiares aumentaram devido às restrições e ao fechamento de escolas.

Além disso, a EJA frequentemente envolve aulas presenciais e interação direta com professores e colegas, o que é crucial para o aprendizado de adultos que podem ter dúvidas e necessidades específicas. O isolamento social e a falta de contato humano prejudicaram a qualidade da educação oferecida aos educandos da EJA, já que muitos não tiveram acesso ao suporte necessário para superar obstáculos acadêmicos.

Outro aspecto evidenciado é que a pandemia acentuou as desigualdades educacionais que já existiam na sociedade. Os estudantes da EJA, muitas vezes pertencentes a grupos marginalizados, enfrentam obstáculos adicionais devido à falta de recursos e ao acesso limitado à educação de qualidade (Rios, 2021). Em suma, a crise de saúde pública exacerbou essas desigualdades, tornando ainda mais urgente o combate à exclusão educacional, sendo fundamental que as autoridades educacionais e a sociedade em geral reconheçam esses obstáculos e trabalhem em conjunto para encontrar soluções que garantam que a educação de jovens e adultos continue sendo acessível e de qualidade para todos, independentemente da idade e das circunstâncias. Couto *et al* (2020) analisaram a Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios (TIC Domicílios¹³) e afirmaram que:

As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais. Com tantas limitações para acessar e usar a Internet, estudantes das favelas não conseguem estudar. A pesquisa TIC Domicílios apontou que enquanto 92% da classe média está conectada,

¹³ TIC DOMICÍLIOS. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros, realizada pelo Comitê gestor da internet no Brasil. São Paulo, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: nov./2023.

apenas 48% da população de baixa renda, Classes D e E, têm algum tipo de acesso à Internet, quase sempre via celular (TIC DOMICÍLIOS, 2019). Os desafios para a inclusão digital ainda são imensos no País (Couto *et al*, 2020, p. 210).

Diante do exposto, é notável que o período de calamidade pública provocado pela pandemia por COVID intensificou e evidenciou problemas estruturais graves na sociedade relacionados às desigualdades de oportunidades e acessos à educação. Mas concordando com Boaventura de Souza Santos, em seu livro *A cruel pedagogia do vírus* (2020), a crise social dos tempos neoliberais é vivida em estado permanente. As desigualdades sociais que fazem parte da estrutura e do modo de vida capitalista, adotado como modelo da sociedade atual, são as bases para uma tragédia perene.

A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro -, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anômala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas (Santos, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a crise social que sempre está presente na sociedade capitalista, é sentida de forma desigual nas classes sociais durante o período da pandemia. Concordando com Rios (2021, p.24), a crise permanente tem por objetivos “legitimar a escandalosa concentração de riqueza, transforma-se na causa para justificar políticas de ajustes fiscais, tetos de gastos e cortes nas políticas sociais, atingindo, dessa maneira, a educação”.

Diante de tantos desafios é preciso traçar um caminho teórico-prático para desvelar as possibilidades para suas superações. Reconhecer as condições materiais e existenciais em que os educandos estão inseridos é um aspecto importante e deve ser o fundamento para a construção de um pensamento crítico e transformador nos agentes que compõem a EJA.

As demandas apresentadas pela EJA são muitas, mas abrem espaço para diálogos importantes que levem em consideração o contexto histórico, social, político e cultural que permeiam esses docentes e educandos, com o objetivo de ampliar a tomada de consciência e contribuir para o desenvolvimento de reflexões e análises críticas. Reconhecer a diversidade de identidades e contextos sociais desses indivíduos é essencial para promover práticas pedagógicas que não apenas facilitem

o acesso à educação, mas também incentivem a participação ativa e crítica na sociedade.

4.1.3 O LUGAR DA EJA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI

Permanece até hoje a visão de complementariedade, suplência, aligeiramento, encurtamento, e baixa qualidade da EJA, o que faz com que muitas vezes essa modalidade educacional seja vista e exercida como uma educação pobre ofertada para o povo pobre (Gadotti; Romão, 2008).

A EJA apresenta particularidades, não só nos estudantes que atende, mas também nos profissionais da educação que a exercem. Em muitos casos a EJA é o terceiro turno de trabalho de um educador, que não é adequadamente remunerado pelo exercício da sua profissão e que, para suprir suas necessidades, precisa ampliar sua atividade laboral para o turno noturno.

Gadotti e Romão (2008) enfatizam que essa modalidade de ensino deve ter uma identidade singular, “sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao regular”, abandonando a configuração de curso acelerado, como era no modelo do ensino supletivo.

O professor, por vezes, reaproveita os planejamentos pedagógicos que foram utilizados com crianças e jovens do ensino diurno para o ensino de jovens e adultos (Paranhos, 2017). É deixada de lado a concepção de que o público da EJA, em sua maioria, é constituído por trabalhadores que estudam, disposição essa diferente da ideia de um estudante que trabalha, como no contexto de um estudante que faz um estágio, por exemplo (Arroyo, 2005).

Portanto, a escola ainda se apresenta como um espaço inadequado para atender um público que retorna aos seus estudos. Uma vez que a Educação de Jovens e Adultos não é o público preferencial desse ambiente educacional, a inadequação é sentida em diversos aspectos, por não se tratar de pessoas na idade “certa” para a escolarização. Além dos planejamentos muitas vezes impróprios para esse estudante, a estrutura escolar também é voltada para crianças e adolescentes, assim como seu conteúdo, material, metodologia, currículo e até arquitetura. Essa inadequação pode inicialmente gerar desconforto, baixa autoestima, desvalia, insegurança, sentimento de não pertencimento a este ambiente escolar. Contudo, com o passar do tempo, essa exposição rotineira vai amortecendo esses sentimentos,

resultando em uma “acomodação” dentro desse sujeito ou, então, sua evasão definitiva desse ambiente “hostil” que a escola se tornou (Hein, 2017).

Piconez (2010, p.48) afirma que “um dos efeitos inquestionáveis da educação básica de adultos, ponto pacífico na análise de estudos, é o crescimento da autorrealização pessoal do adulto, pela qual lhe é possível assumir-se cada vez mais como sujeito de suas ações”. Diante disso, é importante valorizar o conhecimento cultural e a experiência de vida do educando, que deve se relacionar com o conhecimento escolar construído conjuntamente (Hyrie, 2016).

Um dos resultados dramáticos da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior “das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 199).

Todas as ações do indivíduo são conectadas com a sua estrutura ou posição social. E todas as contradições, desigualdades e disputas que acontecem no âmbito social ocorrem também dentro dos limites da Educação (Neves, 2017). O reflexo dos ideais neoliberais e a “adequação” da EJA a eles é sentido no processo de construção e nas premissas das Diretrizes Operacionais da EJA¹⁴, emitidas pelo Ministério da Educação no Brasil em 2021. Como denuncia Ribeiro (2022), as diretrizes têm como objetivo o alinhamento, atualização e ajuste da modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos documentos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁵ e à Reforma do Ensino Médio (REM)¹⁶. A respeito do processo de construção das Diretrizes Operacionais da EJA, Ribeiro (2022, p.105) pontua que “se deu de forma aligeirada, pouco transparente e sem participação efetiva dos fazedores da EJA, sejam pesquisadores, docentes, discentes e movimentos ligados à modalidade”. Concordando com essa afirmação, o GT 18 da Associação Nacional de Pós-

¹⁴ Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021, disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf Acesso em: nov./2023

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: out./2023.

¹⁶ Reforma do Ensino Médio é proposta pela Lei n. 13.415 de 2017 e disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: out./2023.

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) emitiu uma Carta Aberta¹⁷ informando que era insuficiente ter menos de 10 dias de consulta pública das Diretrizes Operacionais da EJA, entre o final de novembro e o início de dezembro de 2020, ressaltando que se tratava de um período crítico da pandemia pela COVID-19. Mesmo não sendo fruto de uma construção coletiva e democrática, essa política foi implementada em 2021.

Diante desse contexto, é importante destacar que a EJA sente de forma mais forte e quase imediata os impactos das discontinuidades políticas e falta de investimentos. Os estudantes dessa modalidade apresentam diversas especificidades, mas uma delas não pode ser negligenciada: essa modalidade de ensino é voltada para cidadãos que já existem no presente, que já exercem seus direitos e deveres, não cabendo, portanto, o discurso de formação de “um cidadão para o futuro” (UNESCO, 2021).

É fundamental que esses educandos se conscientizem sobre a situação de opressão que enfrentam em diferentes contextos de suas vidas, incluindo as constantes ameaças ao seu direito constitucional à educação. Os desafios não se limitam ao ambiente escolar; muitos educandos dessa modalidade trazem consigo um histórico de desistência, abandono e inadequação escolar, como aponta Oliveira (2001, p.2). Além disso, desafios ainda mais severos são enfrentados pela classe trabalhadora, que constitui a maioria do público da EJA, na luta por condições de existência social, cultural e econômica na sociedade atual.

Partindo dessa premissa, Santana (2019) aponta que o Brasil está passando por “uma crise político-econômica por conta dos compromissos que o Governo vem assumindo diante do Capitalismo, aumentando abismos de desigualdade no país”. Sobre o cenário da EJA pós-LDB, Ribeiro (2022, p. 98) acrescenta que:

Se a EJA não possui políticas públicas de Estado sólidas, podemos considerar que sustentar os avanços é mais desafiador do que lidar com os retrocessos. E sim, a esta altura do ano de 2021 consideramos estar mergulhados no retrocesso e no desmonte da educação pública brasileira, do qual a EJA não saiu ilesa.

Conforme Santana (2019), o cenário de crise se agravou com o impeachment presidencial de Dilma Rousseff em 2016, que retirou do governo uma representação das classes que eram historicamente invisibilizadas. E foi sucedida pela “eleição de

¹⁷Carta Aberta do GT – 18 (EJA), emitida dia 14 de dezembro de 2020, repudia a construção pouco democrática das Diretrizes Operacionais da EJA. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc> Acesso em: nov./ 2023

um governo apoiado por setores que refletem a atual elite econômica brasileira representados por uma bancada BBB¹⁸ e sua necessidade voraz de lucro”.

Nesse contexto, a mídia teve um papel bastante influente, e vários pesquisadores destacam essa influência das mídias nos processos eleitorais de 2018, assim como na criação de informações fictícias e na disseminação de *fake news* (Bernardi, 2021; Blanco, 2021). Esses estudos afirmam que a proliferação das *fake news* impactou os debates políticos e influenciou as opiniões públicas, principalmente durante e após as eleições presidenciais de 2018 e 2022.

Como visto, é urgente o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica das mídias, para formar cidadãos mais autônomos e atentos aos fatos, que reconheçam as ideias implícitas nas mensagens midiáticas e as suas intenções. Nesse propósito, o campo teórico da Educação Midiática será apresentado a seguir como uma abordagem que pode tornar os educandos mais preparados para interagir com as mídias, a partir do reconhecimento das suas potencialidades e desafios.

4.2 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: EVOLUÇÃO, DESAFIOS E NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA

A expressão *Media education* surgiu na década de 1920 na França, com o termo *éducation aux médias*, que objetivava ampliar os conhecimentos sobre o cinema (MARQUETO, 2021). Em 1960, começou a ser utilizado o termo “*media literacy*” nos Estados Unidos, como resposta ao aumento da influência da mídia na sociedade. *Media literacy* foi traduzido para alfabetização midiática pelos documentos da UNESCO e da Comissão Europeia. A partir da década de 1980, o conceito de alfabetização midiática começou a ser mais difundido, especialmente na Europa. No Brasil, o termo passou a ser utilizado na década de 1990, quando a educação midiática começou a ser discutida nos meios acadêmicos e nas políticas públicas de comunicação (MARQUETO, 2021).

Atualmente, a alfabetização midiática é amplamente reconhecida como uma forma de capacitar as pessoas para compreender, analisar e interpretar as

¹⁸ O termo “BBB” identifica uma articulação de ameaça aos direitos humanos e das minorias no país pelas bancadas: armamentista (“da bala”), ruralista (“do boi”) e evangélica (“da bíblia”) no Congresso Nacional brasileiro. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/12/bancada-bbb-se-reconfigura-e-pode-ampliar-influencia-nos-proximos-quatro-anos>, acesso em 11.11.2022.

mensagens midiáticas que recebem no cotidiano. Este conceito continua em evolução, frente ao surgimento de novas mídias e tecnologias de comunicação (Martino; Menezes, 2012).

A pesquisadora suíça Feilitzen (2014) faz apontamentos relevantes sobre a relação entre os termos alfabetização midiática e a educação midiática. Ela explica que enquanto a alfabetização midiática refere-se aos conhecimentos e competências que devemos adquirir em relação à mídia, a educação midiática é um dos processos para alcançar essa alfabetização. Assim, a alfabetização midiática é o objetivo, e a educação midiática é o meio para atingi-lo.

Nesta pesquisa, adotaremos o termo Educação Midiática¹⁹ para descrever o processo educacional que visa alcançar ou melhorar a alfabetização midiática, conforme as ideias de Marqueto (2021). Muitas críticas associam o termo alfabetização midiática ao desenvolvimento de competências restritas ao contato tecnicista com os meios de comunicação. No entanto, essa visão não considera o processo reflexivo o que permeia a alfabetização midiática (Marqueto, 2021).

A alfabetização midiática estaria relacionada à competência para ação e reflexão no ambiente midiático, levando em conta fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, apontando para uma direção crítica desse ambiente(...) Mais do que aprender a lidar com os meios, essa proposta busca estabelecer outras sensibilidades e modos de percepção e ação na relação com os outros e pensar a sociedade de maneira crítica (Marqueto, 2021, p. 81).

O termo “alfabetização midiática” vai além da simples decodificação de mensagens midiáticas, como apontam Martino e Menezes (2012). Associar a alfabetização midiática apenas ao contato com a mídia seria limitador.

Marqueto (2021) defende que a alfabetização midiática deve conectar os meios de comunicação, digitais ou não, às questões mais amplas relacionadas ao poder social, que são impactados diretamente por interesses comerciais, governamentais e políticos.

O trabalho de educação midiática deve levar em conta questões sociais profundas, como os processos de manutenção das desigualdades sociais na

¹⁹ A expressão “Educação Midiática” será adotada nessa pesquisa por ser considerada abrangente e coerente com a perspectiva que relaciona as abordagens dos meios de comunicação e das tecnologias de informação e comunicação como fontes de conteúdo, instrumentos pedagógicos e objetos de estudo. No entanto, mantemos os termos originalmente adotados pelos autores aqui citados para que a exposição dos pensamentos desses autores seja fiel ao seu contexto e à sua intenção original. Já o termo “mídia” ou “mídias” será adotado para englobar os diferentes meios e veículos de comunicação.

sociedade capitalista contemporânea. Nesse contexto, a mídia é usada para a manutenção do poder do grupo social dominante por meio da construção e divulgação de suas ideias, como uma forma de universalização dos seus interesses (Innocentini, 1979). A postura da imprensa hegemônica pode ser associada ao conceito de educação bancária de Paulo Freire, que critica a transmissão unidirecional de informações (Freire; Guimarães, 2011). Como salientam esses autores, os produtos midiáticos, em sua maioria, não promovem o senso crítico dos seus receptores, tratando-se de um processo análogo à doutrinação (Freire, 2014) e massificação, que na obra *Extensão ou Comunicação?*, Freire (2021, p.50-51) expressa que

estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumento para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação”.

Os meios de comunicação influenciam a vida das pessoas, moldando opiniões e comportamentos. A televisão, por sua popularidade, é a fonte primária de informações para muitos brasileiros, influenciando valores e comportamentos (Calaça, 2019), o que indica que os meios de comunicação atuam como elementos de aprendizagem e a escola não é a única responsável pela educação (Baccega, 2000). Além disso, os meios de comunicação são cruciais na publicidade e no marketing, desempenhando um papel fundamental na vida moderna.

Nesse contexto, a Educação Midiática é relevante para capacitar os cidadãos a interagir com as mídias e tomar decisões informadas (Pezzo, 2016). A centralidade dos meios de comunicação na vida pública e privada demanda uma educação que promova o pensamento crítico.

Como exposto, a televisão e outras mídias têm muito potencial na disseminação de valores, informações e na construção de conhecimentos no cotidiano das pessoas. Com a mesma capacidade, os meios de comunicação também podem ser usados como uma ferramenta para educar e informar dentro de processos sistematizados de educação. É o que ocorre quando os campos da Educação e Comunicação se aproximam, com o objetivo “de empoderar os cidadãos para que tenham as competências necessárias para se relacionar com a mídia, e assim, a contribuir para uma cidadania informada, que possa tomar decisões livremente” (Marqueto, 2021, p.77).

Além disso, o advento das mídias digitais amplificou essa dinâmica, permitindo que as informações sejam disseminadas de maneira instantânea e acessível a um público amplo. No entanto, essa mesma velocidade e alcance também trazem desafios significativos, como a propagação de *fake news* e desinformação. As redes sociais, em particular, têm se tornado um terreno fértil para a disseminação de conteúdos enganosos, uma vez que a facilidade de compartilhamento pode levar à rápida viralização de informações sem verificação de fatos.

Portanto, é crucial que a Educação Midiática inclua a análise crítica das fontes de informação, capacitando os educandos a discernirem entre conteúdos confiáveis e enganosos. A promoção de habilidades de pensamento crítico e a reflexão sobre o papel das mídias digitais são essenciais para que os cidadãos possam “navegar” de forma segura e consciente no vasto universo da informação disponível, contribuindo assim para uma sociedade mais informada e responsável.

Partindo da perspectiva do desenvolvimento da leitura crítica dos produtos midiáticos a abordagem da Educomunicação também é um paradigma, que orienta o trabalho com as mídias nesse direcionamento. Como aponta Soares (2011, p. 44) a Educomunicação constitui um campo inter/transdisciplinar e interdiscursivo caracterizado pelas seguintes áreas de intervenção, como: gestão da comunicação, educação para a comunicação, expressão comunicativa através das artes, pedagogia da comunicação, mediação tecnológica nos espaços educativos e a reflexão epistemológica. Dessa forma os conceitos de Educação Midiática e Educomunicação estão conectados à proposta desta tese, no tocante, à desvelar as narrativas, os contextos das produções midiáticas e desenvolver nos educandos e educadores do contexto da EJA uma leitura crítica e contextualizada de produtos midiáticos.

Conforme aponta Soares (2015), fazendo referência às contribuições do educador argentino Mário Kaplún e a Paulo Freire sobre a intercessão entre a comunicação e a educação, ele afirma que:

não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (Soares, 2015, p. 23).

Nesse contexto, a Educomunicação apresenta demandas propostas pedagógicas que envolvam não somente o ambiente escolar, mas alcance também outros espaços sociais e comunitários, pois

Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária, fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (Soares, 2014, p. 24).

A Educomunicação e outras abordagens que apontam para a necessidade da leitura crítica das mídias são desafiadas de forma significativa com o aumento das *fake news* na sociedade atual. Esse fenômeno tem o potencial de causar prejuízos em diversos contextos, como aponta Fernandez (2018) elas podem influenciar eleições e amplificar discursos de ódio, causando danos irreparáveis. No Brasil, as eleições de 2018 ilustram os riscos das informações falsas (Marqueto, 2021).

Diante desses desafios, a educação midiática deve promover uma cidadania informada e crítica, integrando conhecimentos científicos e midiáticos. A sala de aula é um ambiente propício para desenvolver a leitura crítica das mensagens midiáticas, promovendo o diálogo entre as questões de vida dos estudantes e os conhecimentos trazidos pelos professores.

É evidente que toda informação, verdadeira ou falsa, apresenta uma intenção por parte de quem a constrói e dissemina. E revelar essa intenção é um dos objetivos da Educação Midiática, que deve capacitar os cidadãos a distinguir as informações verdadeiras e falsas; além de reconhecer que as empresas de mídia, podem não ser totalmente autônomas em suas mensagens, sendo orientadas para o lucro, como aponta Marqueto (2021, p. 59)

As empresas de mídia se apresentam quase sempre como propriedades privadas, ou seja, não são totalmente autônomas em suas decisões. Elas precisam respeitar uma lógica, a do lucro, a lógica do mercado, dentro do contexto capitalista. Por mais que o discurso professado pelos meios de comunicação seja o de que prestam um serviço público e que sua missão é informar e servir aos cidadãos, não podemos nos surpreender quando o lucro se apresenta como personagem protagonista dos meios de comunicação.

Nos processos de comunicação das mídias verificamos a construção de monólogos quando os conteúdos são reduzidos a informativos, muito comum no caso das falsas informações (*fake news*) que são recebidas e repassadas por indivíduos de forma acrítica.

Como exposto, os desafios vivenciados no trabalho com os produtos midiáticos são grandes na atualidade. Como afirma Abramo (2016, p.22), “uma das principais características do jornalismo no Brasil hoje, praticado pela maioria da grande imprensa, é a manipulação da informação”. A manipulação citada por Abramo (2016) refere-se a uma distorção da realidade, apresentando ao consumidor uma “outra realidade”. Vale ressaltar que não há generalizações nessas afirmações, pois não são todas as informações que são adulteradas ou toda a imprensa que faz isso, mas é preciso um olhar atento e crítico para perceber quando essa manipulação acontece.

Perseu Abramo (2016) afirma que existem padrões de manipulação realizados pela produção jornalística na elaboração das matérias, como a ocultação, fragmentação, inversão, indução e o padrão global de atuação do jornalismo. Abramo (2016, p.58) compreende que a “distorção da realidade pela manipulação da informação é deliberada, tem um significado e um propósito”. No entanto, com o advento das redes sociais, essa manipulação alcançou uma dimensão ainda mais preocupante, tornando-se incontrolável. As informações podem ser disseminadas rapidamente, muitas vezes sem verificação de fatos, o que amplifica a desinformação e a polarização. A capacidade de manipulação agora se estende a uma audiência global, onde narrativas enganosas podem se espalhar como fogo em palha, desafiando a capacidade crítica dos indivíduos e comprometendo a qualidade do debate público. Essa nova realidade exige uma educação midiática robusta, que capacite os cidadãos a discernirem entre informações verdadeiras e manipuladas, promovendo um engajamento mais consciente e responsável nas plataformas digitais.

Diante dessa insegurança informacional verificada é possível apontar a urgente necessidade de uma educação midiática que contribua para uma boa governança dos cidadãos e seu empoderamento frente aos produtos midiáticos. É oportuno que diversos documentos já apontem para essa demanda, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018. Esse documento normativo já aponta como aprendizagens essenciais num campo denominado jornalístico-midiático, o qual preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao estímulo criativo, lógico e crítico, com vistas ao fortalecimento da autonomia dos estudantes e do seu protagonismo na cultura digital. Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular não se aplica à Educação de Jovens e Adultos, não sendo, portanto, uma norma que contemple as especificidades

dessa modalidade de educação (RIBEIRO, 2022). Exemplificando a afirmação anterior, verifica-se que o documento da BNCC indica aspectos relevantes às instituições escolares, como: a contextualização e interdisciplinaridade; a seleção de estratégias e metodologias de ensino; recursos didáticos variados; a valorização do engajamento e protagonismo dos educandos nas situações e procedimentos educativos; entre outros. Contudo, nas suas 600 páginas a EJA é mencionada uma única vez na seguinte afirmação: “precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, [...]) atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

Mesmo diante da invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades no documento da BNCC, fica evidente a necessidade de associar os conhecimentos produzidos pelas mídias com os conhecimentos científicos produzidos no ambiente das salas de aulas, com o objetivo de promover uma leitura crítica desses. Como apontam Freire e Guimarães (2011, p. 148):

a partir do conhecimento que o professor/jornalista apresenta, o aluno/leitor deve poder também recriar esse conhecimento. A atividade do aluno/leitor não pode se reduzir a um simples deglutir, mas tem que ser, necessariamente, uma atividade criadora e recriadora.

A sala de aula se torna o ambiente propício para o desenvolvimento da leitura crítica das mensagens construídas pela mídia, pois sua dinâmica deve ser pautada no diálogo entre as questões de vida dos estudantes e os conhecimentos trazidos pelos professores. Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento crítico emerge como um dos principais objetivos da educação midiática. É fundamental que os educandos compreendam as intenções e ideologias que sustentam os atuais modelos hegemônicos de informação, além de perceber a que projetos políticos essas ideologias estão vinculadas.

Em suma, a Educação Midiática emerge como uma ferramenta essencial no cenário contemporâneo, em que a influência das mídias é onipresente e poderosa. Ao promover uma compreensão crítica e reflexiva das mensagens midiáticas, essa abordagem não apenas capacita os indivíduos a atuarem com discernimento em um ambiente saturado de informações, mas também fortalece a cidadania e o pensamento crítico. Diante dos desafios impostos pelas *fake news* e pela manipulação midiática, é fundamental que a educação midiática seja integrada de forma robusta

nos currículos educacionais, preparando cidadãos capazes de interagir de maneira informada e crítica com os meios de comunicação, contribuindo para um processo de transformação social.

4.3 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PEDAGOGIA FREIREANA

Para compreender a importância da Educação Midiática nas práticas pedagógicas da EJA foi preciso adotar uma abordagem de análise e construção teórica sobre as mídias e a educação. Nesta pesquisa, a abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético e a teoria crítica de educação irão embasar a análise desses dois fenômenos sociais e a construção de uma prática pedagógica crítica para o contexto da EJA.

4.3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: EXPLORANDO AS APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O termo “dialética” tem uma longa história e foi utilizado por diversos filósofos ao longo do tempo. Sua origem remonta à Grécia Antiga em que, derivando de “*dialogesthai*”, que significa “conversar” ou “discutir”, era uma prática empregada por filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Era compreendida como um método de diálogo e questionamento com o objetivo de alcançar a verdade por meio do debate, embasado na argumentação e na lógica formal. A dialética sofreu mudanças em suas concepções no século XIX, sendo revitalizada por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que desenvolveu uma abordagem sistemática em sua filosofia, considerando-a como motor do desenvolvimento histórico e do progresso do pensamento (Gonçalves, 2020). “Na filosofia moderna e contemporânea a palavra dialética tem, na maioria das vezes, o significado hegeliano” (Abbagnano, 2007, p. 270). O método de pensamento defendido por Hegel se desenvolve sobre os conceitos de metafísica, onde as ideias pertencem a um campo fixo, como advindas de um campo misterioso, existente antes mesmo da existência da natureza e do ser humano, e que não sofria alteração. Essa abstração do pensamento idealizado defendido por Hegel é criticada por Engels *apud* Masson (2007, p. 106)

Para o metafísico, as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados de investigação, objetos fixos, imóveis, observados um após o outro, cada qual de per si, como algo determinado e perene. O metafísico pensa em toda uma série de antíteses desconexas: para ele, há apenas o sim e o não e, quando sai desses moldes, encontra somente uma fonte de transtornos e confusão. [...] Preocupado com sua própria existência, não reflete sobre sua gênese e sua caducidade; concentrado em suas condições estáticas, não percebe a sua dinâmica; obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque.

Esse movimento dialético é crucial para o entendimento da história e da evolução do pensamento humano. Marx se afasta do idealismo defendido por Hegel, pois na perspectiva materialista histórica “a essência na realidade objetiva ou subjetiva está na dinâmica, nada é visto como imutável ou estático” (Masson, 2007, p. 105). Mesmo divergindo nesse aspecto, Hegel e Marx compartilham a influência no método dialético, pois para ambos há um movimento na construção de uma pesquisa ou pensamento, que inicia com a elaboração de uma tese, seguido da contradição (ou antítese) chegando à síntese. Ambos veem a contradição como mecanismo de mudança, mas Marx afasta-se da abstração idealista de Hegel, enfatizando as relações materiais de produção, para ele a “dialética” é um atributo da realidade e não do pensamento. Para Frigotto (1991, p.75), “a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”.

O cerne do método do Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), reside na origem, na consolidação, no progresso e nas circunstâncias de crise da sociedade burguesa, estabelecida sobre o modo de produção capitalista (Netto, 2011). O objeto de investigação de Marx é a sociedade burguesa, constituída por um conjunto de relações estabelecidas pelos homens de forma articulada e dialética. Para Marx, o método de pesquisa da sociedade deve partir da aparência do fenômeno estudado, para alcançar a sua essência (Marx, 2020). O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é uma abordagem teórico-metodológica que sofreu influência do pensamento socialista francês, da filosofia alemã e da economia política clássica inglesa (Frigoto, 1991).

Dessa forma, no MHD a sociedade e os seus fenômenos devem ser estudados levando em conta não só os seus aspectos explícitos, mas deve ser feita uma análise sobre os sistemas de relações que a estruturam. Para Marx, essa análise da essência das coisas é a aplicação da dialética ao fenômeno social, e foi nesse processo que Marx postulou a lei geral da acumulação capitalista, conforme a qual, no modo de

produção capitalista, a produção da riqueza social implica, inevitavelmente, a reprodução contínua da pobreza (Netto, 2011). A investigação de Marx aponta “a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas” (Netto, 2011, p.14). Nesse contexto, as investigações de Marx sobre a sociedade burguesa apontam que as desigualdades sociais são resultado da estrutura capitalista, e as crises econômicas são relacionadas às relações de produção estabelecidas.

Nessa perspectiva, as relações de produção da sociedade são estruturadas a partir da oposição entre o capital (riquezas) e o trabalho (Campos; Cassin, 2018). É o antagonismo entre esses dois elementos que constitui a contradição central da sociedade capitalista, representando uma oposição entre classes sociais com interesses divergentes e incompatíveis, que são compelidas a lutar em defesa de suas necessidades, uma luta que fundamenta as transformações históricas (Marx; Engels, 2020, p. 302). Diante disso, surge na análise da sociedade capitalista a categoria contradição, que aparece como uma referência de análise da sociedade e dos seus fenômenos na concepção teórico-metodológica de Marx. Como o capital é conseguido através da relação com o trabalho, essa relação passa a ser o princípio educativo por excelência na concepção materialista, histórica e dialética.

É importante contextualizar que desde a consolidação do sistema capitalista como forma de organização da sociedade, economia e suas relações, dos séculos XVIII e XIX até a atualidade, o mundo do trabalho sofreu mudanças, mas duas concepções são fundantes quando da análise da categoria trabalho (Campos; Cassin, 2023). A primeira concepção presente no livro I de *O Capital*, Marx (2013) apresenta o trabalho como princípio ontológico do gênero humano, que atua, modifica e transforma a natureza com o objetivo de garantir a sua subsistência e propósito de vida. Já na segunda concepção, a cultura do trabalho é vista frente ao seu caráter excessivo e exploratório do trabalhador, evidenciando os papéis de explorado e explorador dessa mão-de-obra.

Essas duas concepções para a categoria trabalho são perceptíveis e aprofundadas nos escritos de Karl Marx. Na percepção ontológica do trabalho, esse é visto como essencial para a existência humana e seu propósito de vida, ligado a questões como sua subsistência, identidade e uma fonte de realização pessoal e social.

O conceito de trabalho como princípio ontológico é também educativo, mas não pode ser confundido com a lógica do aprender fazendo ou aprender a aprender. Nesse sentido ontológico, assume-se a perspectiva apontada por Frigotto (2009) de que “o

trabalho é uma forma histórica do homem em sociedade, pois ele se humaniza, se cria, se expande e se aperfeiçoa na ação sobre a natureza”. O trabalho é estrutural para a formação de um novo tipo de ser e, também, de uma nova concepção de história.

Surge da leitura dessa concepção, o trabalho como processo natural do ser humano e que o humaniza, na medida em que “o homem transforma a natureza ele também é transformado” (Marx; Engels, 2020, p. 294).

Entretanto, no estudo sobre a sociedade capitalista burguesa Marx também identificou as contradições existentes no mundo material (realidade) ao analisar o processo do trabalho. Nessa análise, o trabalho é a objetivação da força de trabalho, ou seja, o trabalho agora é uma mercadoria, e que, necessariamente, possui valor de uso e, também, valor de troca. Vista como mercadoria, a força de trabalho deixa de pertencer a quem a produziu, e passa a estar sob o controle daquele sujeito que paga por ela (Marx; Engels, 2020, p. 302).

Nesse contexto, surgem duas classes sociais antagônicas. A classe capitalista ou burguesa, que é o grupo ou classe social que na relação de produção detém os meios de produção, ou seja, são possuidores da matéria-prima, do maquinário para a produção e são aqueles que pagam pela força de trabalho. Enquanto os que não possuem os meios de produção e que detêm a força de trabalho são chamados de classe trabalhadora, proletários ou trabalhadores. Ao analisar a organização da sociedade pela ótica da divisão de classes, proposta pelo Método do Materialismo Histórico-Dialético, é possível desvelar como as diferenças e distanciamentos existentes entre elas são construídos e reforçados nas relações políticas-econômicas-sociais-culturais, fazendo perdurar as desigualdades entre elas.

A análise da sociedade capitalista, proposta no MHD, permite identificar as relações de interdependência existentes entre as classes sociais e também os conflitos constantes entre elas. Dessa forma, essas relações são dialéticas, uma vez que desvelam as contradições existentes. Por exemplo, a classe burguesa tem interesse em maximizar seus lucros e manter o controle dos meios de produção, enquanto a classe trabalhadora luta por melhores condições de trabalho, salários mais justos e uma distribuição mais equitativa da riqueza.

A existência dessas forças antagônicas pode gerar, conforme a dialética materialista, “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (Frigotto, 1991, p. 79). Esse

processo assemelha-se à dialética hegeliana de três momentos: tese, antítese e síntese. Para Hegel, a dialética é um método filosófico que busca compreender a evolução do pensamento e da realidade por meio da contradição e superação de conceitos. Dessa forma, é preciso ter consciência sobre as condições materiais reais e objetivas que constituem a sociedade para que a crítica e a sua transformação sejam possíveis.

Para manter os próprios benefícios e seu poder sobre a classe trabalhadora, a classe burguesa historicamente utiliza diversos mecanismos de controle, incluindo a existência e disseminação de uma cultura da classe burguesa transmitida por meio dos processos educativos e meios de comunicação de massa (Innocentini, 1979).

Com abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético é possível aprofundar a compreensão sobre a educação e sobre as mídias e a relação dialética desses fenômenos com a sociedade sedimentada na luta de classes. Para Marx (2020, p. 78) as categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de uma determinada sociedade; mediante procedimentos intelectivos, o pesquisador as reproduz teoricamente”. Nesse sentido, é possível analisar os fenômenos da educação e da comunicação midiática à luz das categorias do MHD. Partindo da materialidade, ou seja, da realidade social, econômica e política atual, pode-se refletir como a educação e a mídia são utilizados para a manutenção ou a superação das desigualdades sociais.

Como visto, a contradição é a categoria base de análise de todo fenômeno social, portanto todas as demais categorias serão com ela articuladas permitindo enxergar a dinâmica e a dialética presente nesse método. Além da contradição, outras categorias de análise como, a reprodução, a totalidade, a mediação e a hegemonia são importantes para a análise do fenômeno educacional como fundamenta Carlos Roberto J. Cury (1986) no livro *Educação e Contradição*. As categorias surgem de leituras e interações de autores com o MHD e Marx, como é o caso de Gramsci que descreve as categorias da ideologia e hegemonia que serão utilizadas nesta pesquisa.

Desse modo, para essa tese, a educação e as mídias, como processos sociais, serão analisadas a partir dessas categorias, **contradição, reprodução, totalidade, mediação e hegemonia**, buscando evidenciar as aproximações desses dois campos do conhecimento quanto às suas funções sociais.

4.3.1.1 ANÁLISE DA EDUCAÇÃO E DAS MÍDIAS A PARTIR DAS CATEGORIAS DO MHD

Sobre a importância dessas categorias para a análise e reflexão sobre a educação, Cury (1986, p. 13-14) aponta

A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista [...] inteligível quando considerando as duas classes fundamentais dessa organização social, das contradições e antagonismos entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. A classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia (...). O consenso seria uma das condições encontradas para legitimar a concepção de mundo da classe dominante, a classe dominante então define ideias, valores e crenças, e as tornam justificativas únicas e válidas, garantindo a ordem dominadora vigente.

Numa visão dialética, a **contradição** na educação é identificada na existência de concepções antagônicas que por vezes permeiam as práticas pedagógicas, como a teoria tradicional e a teoria crítica. Na teoria tradicional, os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas reforçam e reproduzem as ideias propostas pela classe dominante, constituindo a ideologia dominante como a única legítima para a estrutura social existente, é, portanto, uma teoria dissociada da consciência de classes (Saviani, 2010). Em contraposição, a teoria crítica da educação, vê no acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos e à cultura, acumulados ao longo da história humana, a possibilidade de rompimento e a transformação dessa sociedade, a partir do desenvolvimento de um processo de crítica.

Para Rêses e Gonçalves (2020), a educação possui um caráter contraditório em sua essência, pois decorrente do modo de produção capitalista ela não apenas contribuiu para a reprodução social, mas também para sua negação e transformação. Esses autores pontuam que o conhecimento, quando se torna uma intenção, pode ser apropriado pelas classes subalternas e, ao ser integrado em sua prática, transforma-se em um instrumento de crítica das massas. Isso ocorre porque no conjunto das relações sociais está presente a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber dos que estão no poder e as ações dos que estão subordinados.

Da mesma forma, é possível analisar os meios de comunicação de massa à luz da categoria da contradição. As mídias desempenham um papel crucial na disseminação e reprodução das contradições inerentes às estruturas sociais. Ao analisar a atuação dos meios de comunicação de massa, é essencial examinar como esses veículos perpetuam ou desafiam as contradições existentes na sociedade. Quando as mensagens são construídas e disseminadas pela classe dominante da sociedade é possível que os meios de comunicação reflitam as relações de poder reproduzindo as ideias que fortalecem a permanência do *status quo* da sociedade. Por meio da seleção de notícias, enquadramento de questões e representações simbólicas, os meios de comunicação podem reforçar as contradições de classe, gênero, raça e outras dimensões sociais, influenciando a percepção pública e moldando a opinião (Abramo, 2003). Contraditoriamente, os meios de comunicação também podem se tornar espaços de resistência e contestação, desafiando as estruturas de dominação estabelecidas. Movimentos sociais e vozes dissidentes muitas vezes utilizam esses meios de comunicação para questionar narrativas hegemônicas, subvertendo as tensões presentes na sociedade e promovendo uma conscientização crítica.

Quando a educação e os meios de comunicação adotam uma postura de difusores das ideias e valores que mantém a desigualdade social e até a assevera, eles podem ser considerados aparatos de **reprodução**. Como aponta Cury (1986, p.32), a classe trabalhadora não se limita a ser simples produto de um modo de produção. Ela possui uma identidade histórica singular, marcada pela luta contra a desvalorização de seu trabalho e pela elevação de sua consciência. Sobre a questão da consciência, Marx e Engels (2007, p.94) argumentam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Na base dessas ideias, para Marx, a vida é a realidade material e histórica em que o ser humano está inserido, e será esse contexto social e suas determinações que definirá a sua consciência em sociedade. Para a análise da educação e das mídias é preciso que essa consciência seja crítica. Mas a crítica nesse contexto de análise não pode ser compreendida como o simples julgamento de algo como “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau”. Para Netto (2011), no materialismo histórico a crítica é um exercício racional, tornando consciente os fundamentos, os condicionamentos e os limites do conteúdo verificado a partir dos processos históricos reais.

Nesse sentido, é preciso tomar consciência do potencial que a educação e as mídias têm de aprofundar as desigualdades sociais quando servem como meios de reprodução ideológica das relações de poder existentes. Isso ocorre por meio da disseminação da ideologia dominante, que na educação se dá pelo controle do conhecimento, definição do currículo, formação tecnicista para o trabalho, contribuindo para a continuidade do processo de exploração da força de trabalho (Cury, 1986). Nas mídias, isso se dá quando os valores e as ideias da classe dominante são disseminadas e começam a moldar a opinião pública e controlar a narrativa social. Esse modo de pensar, disseminado pelas mídias, visa construir uma solidariedade interna de interesses, tornando “universais” as necessidades da classe dominante. Brittos *et al* (2006) propõem que a mídia é um instrumento fundamental na configuração de uma sociedade dominada por relações de poder desiguais, em que a comunicação serve para disseminar essa cultura **hegemônica** e para reforçar comportamentos que atendem aos interesses do poder econômico. Para Marx (1968, p. 46):

As relações sociais são relações ideológicas porque, a dizer o mundo, rerepresentá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe. A formação ideológica não se dá de modo espontâneo, mas implica, sem dúvida, de ação política, através da conceituação do movimento do real e das instituições, mas implica também a problematização do movimento desse real.

Como apontado por Marx, as relações sociais não são neutras, elas são influenciadas por ideologias. Isso significa que o modo como as pessoas se comportam em sociedade é influenciada por visões de mundo que refletem interesses de determinados grupos sociais. Nesse sentido, as relações sociais são mediadas por discursos que refletem as relações de poder e opressão estabelecidos na sociedade capitalista atual. No tocante a esse aspecto da herança de um discurso e linguagem carregados de ideologia Marx *apud* Schlesener (2016, p. 51-52) apresenta que:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de se apresentar nessa linguagem emprestada.

Como visto, não há uma liberdade total de atuação do indivíduo em sociedade, pois como sujeito histórico suas ações e decisões são frutos de um legado, tradição e experiências anteriores de existência humana na história da sociedade. Há sempre uma tensão como destaca Marx entre a vontade de mudança e as amarras da tradição histórica. Marx destaca que, mesmo em momentos de crise revolucionária, quando as pessoas parecem dispostas a mudar a realidade, elas frequentemente recorrem a referências do passado — como nomes, ideais e símbolos — para legitimar suas ações. Isso indica que, em vez de criar algo completamente novo, os indivíduos tendem a se apoiar em narrativas e estruturas já existentes. Assim, o trecho enfatiza a complexidade da luta por mudança social, que é moldada não apenas pela vontade dos indivíduos, mas também pelas heranças históricas que continuam a influenciar suas vidas e ações, influência que ocorre pela mediação da educação ou das mídias.

Dessa forma, os discursos construídos no processo educacional e as narrativas construídas pelas mídias podem ser analisadas sob essa ótica da **mediação**, porque são práticas sociais que fornecem ao indivíduo uma representação do mundo. A partir dessa descrição de mundo é que a pessoa irá compreender a realidade, e assim se posicionar politicamente na sociedade. A categoria da mediação articula e dá visibilidade a essas relações, deixando claro a dialética do contexto material-real com as condições históricas que o constituíram. Ressaltamos que o real não é estático, nem neutro, portanto, “uma mediação é sempre contraditória, superável e relativa” (Cury, 1986, p. 43). Dessa forma, Cury (1986) aponta que a mediação pode advir dos ideais da classe burguesa ou da classe trabalhadora, sendo respectivamente uma mediação de legitimação da ideologia dominante ou uma mediação crítica, respectivamente.

Como aponta Netto (2011), no MHD uma questão de destaque são as relações entre os processos que ocorrem na **totalidade** constitutiva da sociedade, ou seja, os processos sociais, históricos, políticos, entre outros se relacionam, mas essas relações não são diretas, elas são mediadas. Dessa forma, os processos da educação e da comunicação midiática precisam ser vistos numa perspectiva abrangente da sociedade, como aponta a categoria da totalidade, que destaca a interconexão e interdependência dos diversos elementos sociais, considerando suas relações e influências mútuas. Concordando com Cury (1986, p. 36-37):

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. A totalidade, então, só é apreensível

através das partes e das relações entre elas. A totalidade concreta, contudo, não é algo que tenha uma existência em si. Ela é o processo de criação de sua estrutura porque é vista como uma produção social do homem. Isto quer dizer que a totalidade concreta implica a historicização dos fenômenos, ou seja, impõe-se pensá-la não a partir de si própria, mas a partir de totalidades concretas.

Nessa perspectiva, ao analisar a educação sob a ótica da totalidade busca-se capturar as complexas relações e contradições que moldam o desenvolvimento histórico e social desse fenômeno. Leva-se em consideração alguns aspectos-chave e contraditórios que integram essa análise, como, por exemplo: as demandas do mercado de trabalho que moldam os currículos e as oportunidades educacionais, evidenciando como a estrutura econômica influencia a educação; as práticas pedagógicas adotadas derivadas das relações de classe com ideias e valores dominantes, fortalecendo as desigualdades existentes. Esses fatores se contrapõem ao potencial da educação como força transformadora da sociedade, desafiando as estruturas opressoras e contribuindo para uma sociedade mais igualitária, pautada nas ações de luta e resistência da classe trabalhadora.

Nesse mesmo sentido, ao analisar as mídias a partir da categoria da totalidade é imperativo examinar como esses meios de comunicação estão entrelaçados com as estruturas sociais, econômicas e políticas mais amplas. Isso implica considerar não apenas os conteúdos midiáticos em si, mas também as condições de produção, as relações de poder subjacentes e as dinâmicas sociais que moldam a construção e a disseminação dos produtos midiáticos.

O Quadro 1 apresenta de forma simplificada a definição das categorias do MHD que serão aplicadas como lentes de análise para os objetos desta pesquisa e de que forma elas podem ser percebidas na tese.

QUADRO 1 – Categorias do MHD e sua aplicação na tese

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	APLICAÇÃO NA TESE
Contradição	O choque entre forças opostas que impulsiona a sociedade.	A EJA como espaço que, ao mesmo tempo, reproduz a exclusão e potencializa a emancipação.
Hegemonia	A liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras; o "consenso fabricado".	Analisar como a grande mídia constrói narrativas que legitimam a desigualdade social.

Mediação	As instâncias (escola, mídia) que conectam o indivíduo à estrutura social.	Investigar a mídia como principal mediadora na formação de opiniões e visões de mundo.
Reprodução	Os mecanismos pelos quais as relações sociais e de poder são perpetuadas.	Entender como o consumo acrítico da mídia contribui para a reprodução de preconceitos.
Totalidade	A compreensão de que os fenômenos sociais são interconectados e só fazem sentido em conjunto.	Conectar a precarização da EJA à lógica do capital e à influência da mídia hegemônica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, a aplicação do MHD na análise da educação e das mídias revela as profundas contradições que permeiam as estruturas sociais. Ao compreender a educação como uma prática social influenciada por relações de poder e interesses de classe, podemos identificar seu potencial tanto para a reprodução quanto para a transformação social. Da mesma forma, os meios de comunicação, enquanto veículos de ideias e valores, desempenham um papel crucial na manutenção ou contestação das hegemonias existentes. Reconhecer essas dinâmicas é essencial para promover um pensamento crítico que desafie as desigualdades existentes na sociedade capitalista.

4.3.2 PEDAGOGIA FREIREANA: UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA EJA

A educação e as mídias são campos de tensão e disputa para disseminação do arcabouço ideológico das classes que compõem a sociedade capitalista. Quando a educação e a mídia servem para manter as ideias impostas pela classe dominante, elas atuam na perspectiva reprodutiva da desigualdade social. Entretanto, quando essas práticas sociais capacitam a classe trabalhadora a tomar consciência das situações de opressão e superá-las, adota-se uma perspectiva crítica (Cardoso, 2021).

Esta pesquisa adota uma perspectiva crítica sobre a educação, fundamentada na Pedagogia de Paulo Freire (1921 – 1997), enfatizando a importância das concepções de Freire e que estas envolvem um estudo sobre a construção do

conhecimento e as condições que tornam esse processo possível. Na concepção freiriana, a educação tem a função de libertar os seres humanos das realidades concretas de opressão e injustiça (Freire, 2016), em um processo que não ocorre de forma direta, mas sim de forma dialética e mediada. A educação é um fenômeno social que influencia na transformação da sociedade, como consequência da transformação dos indivíduos que a compõem. Freire (1981, 1987, 2014, 2016) enfatiza que a conscientização é um processo que permite ao ser humano reconhecer-se como indivíduo, refletindo sobre sua existência. Isso envolve criticar a realidade opressora e realizar ações sociais e políticas para transformá-la. É possível notar uma proximidade da Epistemologia de Paulo Freire com os princípios do MHD (Freitas; Freitas, 2013), contribuindo para que as intervenções pedagógicas sejam contextualizadas, críticas e dialógicas.

Assim como Marx, que analisou a sociedade burguesa capitalista e identificou a classe trabalhadora nesse contexto, Freire insere o oprimido na história, promovendo um ato revolucionário não apenas na alfabetização, mas na educação do indivíduo para sua atuação ativa e transformadora. Ele constrói não só um método de alfabetizar ensinando a leitura das palavras, mas um processo em que enquanto se educa, o ser humano toma consciência da sua história, do seu trabalho e da sua cultura de trabalhador, fazendo uma leitura de mundo, que é fio condutor para a promoção da liberdade (Freire, 1987).

Na concepção freiriana de educação, o movimento dialético está presente na, como um processo de reconhecimento das situações concretas que envolvem os educandos e refletem as opressões vividas pela classe trabalhadora na sociedade. O aspecto gnosiológico da pedagogia de Freire está intrinsecamente relacionado à dimensão política, pois o conhecimento surge a partir de situações-problema identificadas no contexto social.

Além das concordâncias teóricas entre o MHD e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, outro aspecto que fundamenta a escolha é a influência histórica de Freire na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A EJA carrega um legado da educação popular, e deve ser uma oportunidade de formação crítica do cidadão ativo em uma sociedade em constante transformação. Segundo Freire (2014, p. 81) “a educação popular é uma escola viva e o seu modelo de alfabetização passa pela politização e pela conscientização, e não pela doutrinação”.

O aspecto político está ligado à leitura de mundo proposta por Freire, e é com base nessa leitura que as práticas pedagógicas devem ser construídas, compreendendo sempre “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. (Ecco; Nogaro, 2013). Sobre essas dimensões pontua:

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, **a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político** (Freire, 1987, p. 97, grifo nosso).

Na Pedagogia freireana, o educando deixa de ser apenas um colaborador no processo de aprendizagem e assume o papel de agente ativo e transformador. Essa transformação ocorre com o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável, a partir da construção da sua história pessoal de libertação.

O desenvolvimento de consciência defendida por Freire é um processo que deve ser instaurado na educação levando o educando a ter a capacidade de aprender e se posicionar criticamente frente aos problemas impostos pela realidade (Menezes *et al.*, 2014).

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p.95).

Como visto, para Freire, a realidade é a mediadora para o processo de aprendizagem e humanização do sujeito, ou seja, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 1987, p. 86).

A EJA, por sua natureza diferenciada, requer uma adequação metodológica que valorize os saberes dos educandos. A valorização dos saberes construídos pelas vivências dos educandos não nega a importância de acesso aos conhecimentos históricos e culturais acumulados pela sociedade, constituindo o que Paulo Freire (2014, p. 62) descreve como saberes de experiência feita, que são conhecimentos práticos e sociais construídos por meio da vivência cotidiana. Esses saberes da experiência feita devem se unir ao conhecimento acadêmico, que é uma ferramenta de emancipação da classe oprimida, na luta pela sua libertação (Freire, 1981).

Paulo Freire propõe a construção de saberes por meio da troca de experiências e da partilha dos saberes, transformando a sala de aula em um espaço

de formação mútua, em que educadores e educandos desempenham papéis de formadores e formandos. Nesse sentido, a dialogicidade, um princípio educativo defendido por Freire, considera uma relação horizontal entre educadores e educandos, com saberes negociados no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar, que na concepção freireana, o diálogo é sistematizado, contextualizado e tematizado, e o tema fornece contexto para o conhecimento que está sendo construído, não é um bate-papo sem intencionalidade, sendo que a intencionalidade é a base do processo educacional formal. Como fundamenta Chauí (1980, p. 31)

O diálogo enquanto forma de trabalho pedagógico realmente não é, uma comunicação intersubjetiva, pois não se trata de um “fazer de conta” que alunos e professores têm uma relação simétrica no ponto de partida no ensino. Se ambos fazem uma leitura diferente do conteúdo da prática social, o diálogo que se trava não é entre esses sujeitos. “O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

Como visto, a pedagogia de Paulo Freire, como proposta crítica e libertadora, tem objetivos e metodologias diferenciadas para a educação. Enquanto, a concepção reprodutiva da educação ocorre por doutrinação e alienação, a concepção crítica se desenvolve pelo diálogo, problematização, conscientização e politização do ser humano (Freire, 1980). O diálogo nas práticas pedagógicas é uma oportunidade para a formação crítica do cidadão e sua atuação ativa na sociedade em transformação.

A capacidade comunicativa pode ser compreendida como a habilidade de expressar suas concepções e pensamentos, dessa forma é uma competência básica para o processo de ensino-aprendizagem. O discurso e a argumentação são possibilidades muito utilizadas nas salas de aula, tanto na pedagogia tradicional centrada na fala do professor, como na pedagogia humanista com ênfase no diálogo.

É preciso vivenciar o diálogo e não só se dizer comprometido com ele, como afirma Freire (1980). Para ele, ser dialógico é se esforçar na transformação constante da sua realidade. Como a preocupação de Freire é com a humanização e libertação do sujeito concreto, ele deve ser instrumentalizado para esses processos. Um instrumento importante a ser construído na escola é o diálogo, não só com o outro indivíduo, mas com todas as suas condições objetivas (Freire, 2007). Freire destaca a necessidade de o professor assumir os seus compromissos: “compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem” (Freire, 2007, p. 25). Visão essa, contrária a função da

escola como reprodutora das desigualdades sociais, a serviço das ideologias da classe dominante, como pontua Freire (2014)

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou a minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 2014, p. 83).

O processo de doutrinação a que se refere Paulo Freire (2014) é caracterizado no conceito de educação bancária no qual há um modelo que busca a nivelação desumanizante dos estudantes, e todos são apenas depósitos de conhecimentos. A conscientização do indivíduo ocorre por meio do diálogo com suas condições de existência, traduzindo-se numa proposta libertadora e emancipatória. Freire (1987) salienta que na educação bancária não são os conhecimentos os únicos arquivados neste processo, mas principalmente o ser humano. Conforme esse autor, “o educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1987, p.58).

No livro *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire destaca a importância de o educando assumir o papel de agente transformador, desenvolvendo uma consciência crítica e responsável a partir da construção de sua história pessoal de libertação. A libertação refere-se à possibilidade de a educação permitir ao indivíduo “superar a dominação do homem pelo homem” (Freire, 1987, p. 63). Na educação de jovens e adultos, é mais visível a necessidade desse fenômeno libertador, pois muitos foram afastados do ambiente escolar por problemas econômicos e sociais. Arroyo (2009) destaca a necessidade de reconhecer as especificidades da EJA, considerando jovens-adultos como trabalhadores, não apenas estudantes com percursos truncados.

Como uma modalidade de educação da classe trabalhadora e que carrega o legado da Educação Popular, a modalidade da EJA também apresenta uma importante relação com a história da cultura e da comunicação popular no Brasil. Notaroberto (2020) aponta a intrínseca relação existente entre os processos de cultura, educação e comunicação populares no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960. Nesse sentido, a autora aponta que, a comunicação popular não surge como um campo autônomo, mas sim como resultado de um amplo movimento político e pedagógico que a antecedeu, incluindo a influência de Paulo Freire na educação da classe trabalhadora.

Neste contexto, Notaroberto (2020, p. 35) enfatiza que a cultura, a educação e a comunicação populares eram vistas como “instrumento de luta política”, uma

ferramenta para a “revolução brasileira”. Essa articulação entre cultura, educação e comunicação na busca pela emancipação da classe trabalhadora se opunha ao posicionamento que defendia a “elitização do saber”, no qual o conhecimento deveria ser restrito a um grupo de pessoas. Nesse período diversos movimentos populares articulavam os fenômenos da educação, da cultura e da comunicação populares, merecendo destaque, o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica, que recuperou a experiência das escolas radiofônicas, já existentes em outras partes da América Latina (Notaroberto, 2020, p. 36). A autora informa que o MEB coordenou cerca de 9 mil escolas radiofônicas, utilizando instrumentos da cultura popular, como o teatro. Nos centros urbanos, como São Paulo, a articulação ocorria por meio dos Centros Populares de Cultura (CPCs), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), que utilizavam o teatro e o cinema como ferramentas, dando origem a movimentos estéticos e políticos como o Teatro do Oprimido (Notaroberto, 2020, p.38). A comunicação popular é o resultado direto da cultura e da educação popular, reconhecidas por Notaroberto (2020, p.38) como ferramentas na “mobilização social de conscientização”. E as diversas manifestações, como teatro de arena, círculos de cultura, rádio, são expressões dessa comunicação engajada nas lutas políticas por uma transformação social e na construção de uma comunicação contra-hegemônica.

Dessa forma, as práticas pedagógicas para a EJA devem levar em consideração também a relação histórica dessa modalidade com a educação, a cultura e a comunicação populares. Diante disso, as ações pedagógicas precisam utilizar o diálogo e a problematização de questões relacionadas ao contexto dos educandos, com o objetivo de influenciar no desenvolvimento de um sujeito responsável, ativo e autônomo no seu processo de aprendizagem e que reconheça o seu potencial como agente transformador da sociedade.

Em resumo, a Pedagogia de Paulo Freire apresenta além de princípios pedagógicos que podem promover a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de desafiar e transformar as estruturas sociais opressoras. Através do diálogo e da conscientização, a educação se torna uma ferramenta de libertação, permitindo que os educandos participem ativamente de suas vidas e da sociedade. Na Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem é especialmente importante, pois reconhece os desafios enfrentados por esses indivíduos, promovendo uma educação que não apenas constrói conhecimentos, mas também capacita os educandos a

reescreverem suas histórias e lutarem por uma transformação social. Integrando essas perspectivas, a educação pode realmente ajudar a construir uma sociedade com menos desigualdades.

5 METODOLOGIA

Como anunciado no Capítulo 1, essa investigação tem como objetivo geral conhecer como a Educação Midiática está sendo trabalhada na EJA e propor uma intervenção pedagógica sobre como ela poderia ser trabalhada no contexto dessa modalidade de ensino. Para alcançar os objetivos, essa pesquisa será de cunho qualitativo por levar em consideração a multiplicidade de interações dos eventos humanos que serão estudados, e a diversidade de ferramentas metodológicas disponíveis dentro dessa abordagem (Yin, 2016).

A pesquisa qualitativa foca em aspectos da realidade que não podem ser aferidos quantitativamente, concentrando-se na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais. Segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa explora o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, mergulhando mais profundamente nas relações, processos e fenômenos que não se limitam à simples operacionalização de variáveis. Para Minayo (2001, p. 54) a função principal do método é “tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”.

Nessa modalidade de pesquisa é possível integrar diversas fontes de evidências como parte do estudo que procura coletar, integrar e apresentar os fenômenos estudados. Yin (2016) adverte que como é grande a complexidade do contexto e a diversidade entre seus participantes, podem ser utilizadas diferentes ferramentas metodológicas, tornando a interpretação dos fenômenos mais desafiadora.

A pesquisa qualitativa é adequada para essa investigação, pois possibilita múltiplas interpretações acerca dos fenômenos (discursos) que serão apresentados. Sandín Esteban (2010) indica que na pesquisa qualitativa a seleção dos fenômenos, sua categorização e o sistema de valoração são próprios do comportamento do pesquisador. Esse deve agir de forma ética, com vistas a impedir a imposição da sua própria interpretação ou a interpretação de um participante como únicas formas de

análise dos fenômenos. Esse autor menciona também, que os fenômenos que servirão à pesquisa não são fenômenos preexistentes, mas objetos construídos pelo pesquisador.

Yin (2016) indica que na pesquisa qualitativa a seleção dos fenômenos, sua categorização e o sistema de valoração são próprios do comportamento do pesquisador. Esse deve agir de forma ética, com vistas a impedir a imposição da sua própria interpretação ou a interpretação de um participante como únicas formas de análise dos fenômenos. Esse autor menciona também, que os fenômenos que servirão à pesquisa não são uma “entidade natural preexistente, mas algo que é construído pelo pesquisador” (Yin, 2016, p. 22).

Como aponta Yin (2016, p. 72), com a pesquisa qualitativa é possível “representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo”. Dessa forma, no momento das intervenções pedagógicas será possível levar em consideração que os discursos produzidos são resultados de múltiplas interações, como valores, perspectivas, pressuposições com o contexto.

Para a construção dos dados dessa investigação foram utilizadas três estratégias metodológicas em momentos específicos da pesquisa acadêmica que serão apresentados nas subseções: (i) a revisão sistemática de literatura com o objetivo de fazer um levantamento das pesquisas acadêmicas e artigos científicos que abordavam a temática Educação Midiática no contexto da EJA; (ii) a pesquisa participante com turmas da EJA, construindo narrativas e conhecimentos sobre temáticas relevantes do campo da disciplina de Biologia, após essa intervenção pedagógica foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores docentes como avaliação do processo realizado e levantamento das suas percepções sobre a integração da Educação Midiática na EJA; e (iii) uma intervenção formativa com Licenciandos de Ciências Naturais, com o objetivo de construir conhecimentos sobre a Educação Midiática, praticar a leitura crítica de mídias e relacioná-la com a função social da EJA.

5.1 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura é importante para o trabalho de construção de uma tese por auxiliar a identificar o estado da produção de conhecimentos acerca de um determinado tema. Como aponta Morosini (2015):

Uma destas possibilidades a despontar é a construção de estados do conhecimento, aqui entendidos como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico (Morosini, 2015, p. 114).

Dessa forma, nessa subseção apresentaremos estudos publicados relacionados às temáticas da Educação Midiática e Educomunicação com o público da Educação de Jovens e Adultos. A presente pesquisa de revisão de literatura foi desenvolvida no segundo semestre de 2023 e consistiu em uma sistematização dos trabalhos encontrados nas bases de dados indexadas ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁰ (BDTD) e ao Google Acadêmico²¹.

A investigação fundamentou-se na análise dos conteúdos apresentados nos trabalhos acadêmicos identificados durante a fase de levantamento e formação do corpus desta revisão sistemática. Dessa forma, alinhou-se ao percurso metodológico proposto por Lawrence Bardin (2016) na Análise de Conteúdo (AC), que serve como uma metodologia de análise de dados na pesquisa qualitativa em Educação.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação baseada na interpretação de mensagens e comunicações obtidas a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 2011). Outro aspecto relevante dessa metodologia é que a descrição do conteúdo das mensagens permite inferências de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016).

Por se tratar de uma pesquisa sobre produtos midiáticos e educação, torna-se coerente a escolha por uma metodologia que seja vista, como pontua Bardin (2016, p 15), “enquanto esforço de interpretação, a Análise de Conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

A técnica adotada para a Análise de Conteúdo dos trabalhos acadêmicos selecionados foi a Categorical ou temática, que apresenta as seguintes etapas:

1. Construção do *corpus* da pesquisa, a partir da leitura “flutuante” dos documentos e a seleção dos trabalhos que apresentavam pertinência com temática investigada;

²⁰ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Informações, disponível no sítio: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Consulta realizada em dezembro/2023.

²¹ O Google Acadêmico, também conhecido como Google Scholar, é uma extensão de pesquisa do Google que oferece ferramentas específicas para a busca e leitura de conteúdos acadêmicos. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Consulta realizada em dezembro/2023.

2. Exploração do material por meio de uma leitura aprofundada dos trabalhos acadêmicos que compunham o *corpus* da pesquisa;
3. Tratamento dos resultados, com organização da tabela, interpretação das informações;
4. Construção das categorias e agrupamento dos trabalhos para análise com fins teóricos.

Para essa busca e formação do *corpus* da pesquisa foram selecionadas algumas combinações de termos, já que o interesse estava em identificar artigos que envolvessem duas abordagens: “educação midiática e EJA”; “educomunicação e EJA” com a limitação temporal de 2018 a 2022, nas duas plataformas de pesquisa. Para que a apresentação dos resultados e sua análise fosse mais organizada, os trabalhos selecionados foram divididos em dois grandes grupos, um com os artigos científicos selecionados e outro com os trabalhos acadêmicos. A justificativa para que essa pesquisa bibliográfica considere os artigos de forma separada dos trabalhos acadêmicos é porque eles podem apresentar relatos de experiências e outras modalidades não necessariamente vinculadas à produção acadêmica.

Como essa revisão de literatura tem o objetivo de explorar e conhecer as pesquisas e experiências que envolvam a Educação Midiática e a Educomunicação no contexto da EJA, as categorias de análise emergiram dos dados durante a análise. Após a leitura analítica dos artigos e produções acadêmicas, serão conhecidas as contribuições das pesquisas realizadas e avaliado o conhecimento empírico e/ou teórico de cada trabalho. Assim será possível a criação de categorias analíticas, como propõe a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que viabilizaram o agrupamento das pesquisas segundo suas tendências de investigação quanto a utilização da Educomunicação ou Educação Midiática na EJA.

5.2 PESQUISA PARTICIPANTE NAS TURMAS DA EJA E ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Frente a escolha pela metodologia qualitativa, refinamos nossa escolha pela pesquisa participante como sendo um tipo de pesquisa que visa entender um problema específico por meio da colaboração e interação entre pesquisador e participantes (educadores e educandos).

A pesquisa participante é um modelo de investigação social que tem vínculo íntimo com as experiências e as construções dos movimentos sociais, como apontam Brandão e Borges (2007). Esses autores indicam características importantes da pesquisa participante que convergem com os objetivos e princípios desta tese, como, o envolvimento e mútuo compromisso com questões sociais de vocação popular e a possibilidade dessa abordagem da pesquisa ser colocada a serviço de movimentos populares na construção de conhecimentos com dimensões pedagógicas e políticas.

Outro aspecto de destaque é que a metodologia da pesquisa participante ocorre através do processo interativo entre investigação-educação-ação.

Brandão e Borges (2007) reforçam o compromisso social, político e ideológico a ser adotado pelo investigador, os participantes são sujeitos da pesquisa e apresentam autonomia na gestão do conhecimento e das ações derivadas. Os autores salientam a possibilidade de transformação social e de saberes que pode decorrer da pesquisa participante:

A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (Brandão; Borges, 2007, p. 55).

Como a intervenção proposta nessa pesquisa participante ocorreu em um ambiente formal da Educação de Jovens e Adultos, o conteúdo que foi objeto da intervenção nas turmas, são temáticas previstas no conteúdo programático previsto no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e negociado com o professor regente da disciplina.

Vale ressaltar que o documento curricular da SEE-DF prevê o trabalho pedagógico com temas que desenvolvam as habilidades necessárias para emancipação dos educandos e sua atuação autônoma na vida em sociedade, como aponta:

A tendência apontada em estudos recentes de que atualmente, no Brasil, a relação educação, emprego, cidadania e inovações tecnológicas possibilitam a viabilidade de um pacto entre atores sociais brasileiros rumo a uma educação que desenvolva não só o ser humano produtivo, mas o ser humano integral, coletivo, inteligente, flexível, solidário, ou seja, um ser humano consciente e capaz de exercer sua cidadania com responsabilidade e competência (SEEDF, 2021, p. 35).

Dessa forma, a pesquisa participante proposta deve estar em conformidade com o documento curricular da SEEDF para a modalidade da EJA, respeitando o conteúdo programático proposto para cada etapa. A participação dos educandos nessa pesquisa participante foi muito incentivada, uma vez que essa escolha metodológica tem fundamentos na abordagem dialética, tornando muito coerente e apropriada a nossa escolha pela Educação Midiática como proposta de trabalho e promoção do diálogo e na perspectiva da emancipação dos sujeitos em relação aos produtos midiáticos.

Tendo a pesquisa participante como opção metodológica temos em vista a valorização “na dinâmica das relações e processos envolvidos na investigação, pois uma dimensão histórica está sempre e inevitavelmente presente” (Brandão; Borges, 2007, p.18).

Como toda pesquisa científica, é preciso de um planejamento e organização das etapas que serão vivenciadas para efetivação dessa pesquisa participante, sempre em consonância com os objetivos traçados para essa investigação. Concordando com Duarte; Barros (2010, p. 144) sobre a pesquisa participante “por não se valer de instrumentos mensuráveis, ela implica menos controle por parte do pesquisador. Na verdade, vai depender basicamente da capacidade do investigador em captar, compreender, interpretar e analisar o fenômeno”. Contudo, para essa pesquisa traçamos as seguintes etapas para que a intervenção aconteça e que sejam construídos os dados dessa pesquisa.

Deixando claro que existe nesse tipo de pesquisa um lugar de destaque da participação dos grupos, que no nosso caso será a participação dos educadores na construção das práticas pedagógicas e dos educandos na execução dos planejamentos e interações com os produtos midiáticos apresentados.

As intervenções foram planejadas levando em conta o princípio da dialogicidade e a partir de temas profundamente relacionados ao contexto dos educandos trabalhadores da EJA e, também, diretamente relacionados aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (especialmente os ODS 3, 5,8, 12,13, 14 e 15)²². Os temas das intervenções foram: Mulher, Trabalho, Crise Socioambiental e Saúde

²² ODS 3: Saúde e bem-estar; ODS 5: Igualdade de Gênero; ODS 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico; ODS 12: Consumo e Produção Responsáveis; ODS 13: Ação contra a Mudança Global do Clima; ODS 14: Vida na Água e ODS 15: Vida Terrestre. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>
Acesso em: jun./2025.

Pública. Tais temáticas foram negociadas com o professor regente, respeitando as orientações curriculares e os conteúdos de cada etapa da EJA.

O fato de os educandos não participarem da indicação dos temas, pode ser considerado um limite desta pesquisa quanto à proposta de pesquisa participante, mas a participação dos educandos nas reflexões e diálogos durante as intervenções foram fundamentais para a realização da pesquisa, e a construção das propostas foi feita em parceria com os docentes. Foram utilizadas diferentes estratégias midiáticas como, propagandas, longa metragem clássico, curtas metragem, animação e campanhas publicitárias para mobilizar reflexões sobre as mídias, suas representações e suas mensagens.

Mesmo com a limitação pontuada anteriormente, a pesquisa participante continua sendo a metodologia que apresenta mais possibilidades para a interação entre os pesquisadores e estudantes no contexto de uma prática de educação midiática.

Os produtos analisados que compõem o corpus da pesquisa foram os registros das observações feitas pela pesquisadora durante a intervenção, os registros escritos produzidos pelos educandos ao final das ações e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes após o processo da intervenção pedagógica.

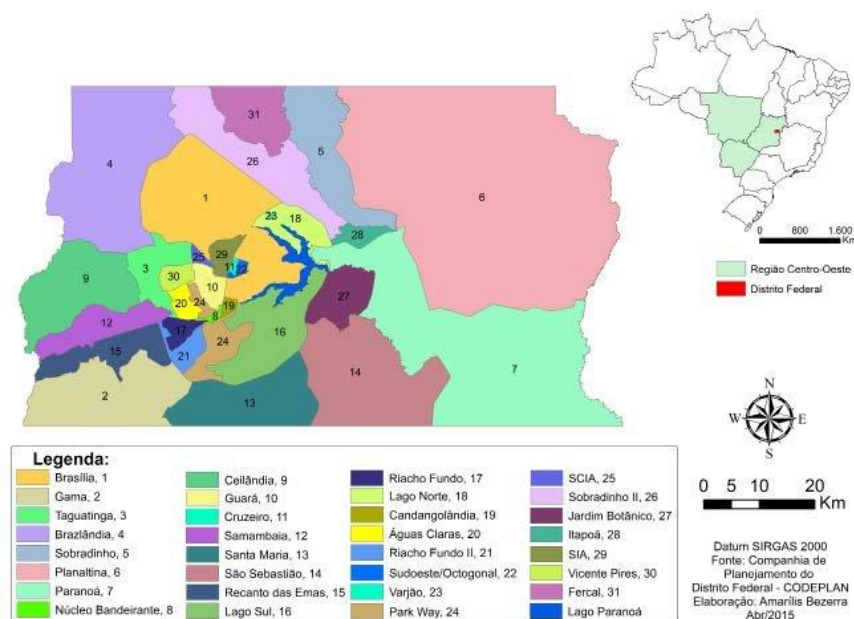
As unidades de análise construídas nesta pesquisa visam aproximar os “achados” empíricos com os referenciais teórico-metodológicos do Materialismo Histórico- Dialético, apontando as possíveis relações com os princípios da Educação Midiática e da pedagogia de Paulo Freire no contexto da EJA.

5.2.1 LOCAIS DA PESQUISA DE CAMPO

Para aplicar as práticas pedagógicas dessa intervenção, que envolvem a Educação Midiática na EJA, foram escolhidas as Coordenações Regionais de Ensino das Regiões Administrativas de Planaltina e Sobradinho, regiões 5 e 6, na Figura 1.

Como forma de contextualizar o local de estudo é importante saber que o Distrito Federal (DF) está situado na Região Centro-Oeste como mostrado no mapa abaixo (Figura 1), e em seu território está localizada a capital federal do Brasil, Brasília.

Figura 1 – Localização do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas



Fonte: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2015

O Distrito Federal (DF) é a menor unidade federativa brasileira e a única que não tem municípios, sendo dividida em 35 regiões administrativas (RA) atualmente²³. O Distrito Federal tem 689 escolas públicas e cerca de 364.472 estudantes matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2023). A pesquisa concentrou-se nas regiões administrativas Planaltina – DF e Sobradinho – DF, que estão localizadas, respectivamente, a 46 km e 24 km de distância de Brasília. A escolha por Planaltina ocorreu por ser a região onde a pesquisadora atua como docente e Sobradinho, devido a sua proximidade e facilidade de acesso para realização da intervenção.

A Região Administrativa de Planaltina apresenta inúmeras particularidades, dentre elas podemos destacar que é a região administrativa mais antiga, sendo criada como município de Goiás em 19 de agosto de 1859, pela Lei nº 03 da Assembleia Provincial de Goiás e incorporada ao Distrito Federal em 10 de dezembro de 1964. De acordo com o site da SEE-DF²⁴ a Coordenação Regional de Ensino de Planaltina possui sessenta e nove unidades de educação, sendo que onze delas atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

²³ Informações sobre a Organização das Regiões Administrativas do Distrito Federal disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/> Acesso em: maio/24.

²⁴ Informação disponível no site: <https://www.educacao.df.gov.br/eja-2/> Acesso em: fev./2025.

Já a Região Administrativa de Sobradinho foi criada no dia 13 de maio de 1960, oficializada pelo Decreto nº 571, de 19 de janeiro de 1967 e por meio da Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989. Sobradinho localiza-se entre as cidades de Planaltina – DF e Plano Piloto. Nessa região existem quarenta e sete escolas, dentre elas oito apresentam turmas da EJA, conforme o site da SEE-DF.

O interesse inicial era realizar a intervenção em escolas que se disponibilizassem para receber essa pesquisa nas suas turmas da EJA. Para que isso ocorresse foi realizado o contato com a Coordenação Regional de Ensino e informado sobre os objetivos da ação proposta, enfatizando a intenção de desenvolver nos educandos uma leitura crítica dos produtos midiáticos, considerando o conteúdo programático proposto para as turmas dessa modalidade de ensino.

É importante esclarecer que a Coordenação Regional de Ensino é o órgão responsável por atuar na relação entre a Sede da Secretaria de Educação, as unidades de ensino e toda a comunidade escolar. No Distrito Federal existem 14 Coordenações de Ensino, algumas responsáveis por organizar o funcionamento educacional de mais de uma Região Administrativa, como é o caso da CREPLAN que é responsável pelas regiões de Planaltina e Arapoanga (35ª Região Administrativa, regulamentada em 2023).

A busca por escolas dispostas a participar desse processo de pesquisa apresentou diversos desafios que serão apresentados e discutidos posteriormente. Como resultado desse processo de busca ativa por escolas foram encontradas duas instituições para realização da pesquisa de campo.

As escolas e seus agentes que participaram dessa pesquisa serão identificados por nomes fictícios como forma de mantermos o sigilo, seguindo o acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE), presente no Apêndice A.

Conforme a ordem cronológica em que a intervenção aconteceu, a primeira escola foi nomeada de **Escola Planaltina**, por pertencer a essa Regional de Ensino. Nessa instituição são atendidos no turno noturno estudantes do primeiro segmento, relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do segundo segmento da EJA, que se relaciona aos anos finais no ensino regular, e do terceiro segmento, que equivale às três séries do Ensino Médio na modalidade de ensino regular. A segunda instituição foi uma escola de EJA que atende educandos do terceiro segmento pertencente a Regional de Sobradinho, sendo nomeada para essa pesquisa como **Escola Sobradinho**.

5.2.2 O PERCURSO DA PESQUISA PARTICIPANTE NAS TURMAS DA EJA

Esse momento da pesquisa foca em como a Educação Midiática pode ser trabalhada no contexto da Educação de Jovens e Adultos, propondo ações que respeitassem as demandas das escolas envolvidas. Dessa forma, as ações midiáticas planejadas e executadas seguiram a temática proposta pela coordenação ou pelos professores que aderiram à investigação.

O primeiro momento de entrada no campo de pesquisa ocorreu numa reunião na CREPLAN com os coordenadores da EJA. Essa reunião faz parte do planejamento semestral da Regional de Ensino para conhecer os representantes pedagógicos das escolas que atendem a essa modalidade de ensino. Nesta oportunidade realizamos uma apresentação sobre o que é a Educação Midiática e alguns exemplos sobre como a leitura crítica dos produtos midiáticos podem ser relevantes na formação do educando da EJA. Na apresentação foi pontuada a onipresença diária da mídia na cultura e na sociedade atual. Como afirma Silverstone (2011), a mídia tem uma dimensão essencial na nossa experiência contemporânea e não há como escapar dela. Diante dessa imersão midiática que a sociedade atual vive, foi apontada a necessidade do desenvolvimento de habilidades, como a crítica, como ferramentas para auxiliar os educandos na “leitura” desses produtos midiáticos. Nessa conversa com os coordenadores tínhamos como objetivo principal abrir um espaço para ingressarmos nas unidades escolares e assim conseguirmos alcançar os professores e estudantes dessa modalidade de ensino.

Diversos desafios foram vivenciados na busca por escolas para sediar essa pesquisa de campo, tais dificuldades têm relação com o contexto e objeto dessa pesquisa acadêmica e serão evidenciadas e analisadas posteriormente na seção.

A coordenação pedagógica da **Escola Planaltina** mostrou-se interessada em participar da pesquisa e apontou que gostaria que fosse feita uma fala com os educandos da terceira etapa da EJA sobre a temática “Mulher”, já que o mês de março é considerado o mês de luta pelos direitos das mulheres.

A apresentação com o título de “Mulheres na luta por igualdade” foi exposta aos estudantes, abordando as maneiras como a mídia representa as mulheres, incluindo questões como padrões de beleza, fragilidade feminina, violência doméstica e outros aspectos que são frequentemente ligados à mulher, apresentados pelas

mídias sociais. Durante a explanação, várias oportunidades foram dadas para que os estudantes se pronunciassem sobre essa temática e, ao final, eles fizeram registros sobre como a mídia representa as mulheres e como eles achavam que deveria ocorrer essa representação.

Outra oportunidade de participação e intervenção nas turmas de EJA da Escola Planaltina partiu do interesse do professor de Sociologia em utilizar mídias em suas aulas. O professor em questão, por questões de sigilo e confidencialidade, será mencionado nessa pesquisa como **Professor H**, fazendo menção à disciplina de História, que corresponde a sua formação acadêmica.

O Professor H informou que pela primeira vez na sua carreira profissional estava ministrando aulas de História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso ao mesmo tempo para os estudantes do terceiro segmento da EJA. O fato de ministrar quatro disciplinas ao mesmo tempo resultava em várias aulas por semana para uma mesma turma e, por isso, considerou que talvez o uso das mídias poderia tornar as aulas mais interessantes nesse contexto. Seguindo o conteúdo programático da SEE para a disciplina de Sociologia, o Professor H expôs que gostaria de passar para os estudantes do terceiro segmento da EJA o filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.

A participação da pesquisadora nesse contexto seria de ajudar com o aparato tecnológico, necessário para a transmissão do filme, e realizar observações participantes durante o tempo previsto pelo Professor H para a execução desse planejamento. Após a exibição do filme, o Professor H apresentou às turmas uma exposição sobre o tema abordado, relacionando-o à gênese do capitalismo industrial pela perspectiva de Karl Marx. Em seguida, foi aplicado um questionário avaliativo que, junto com os registros e anotações, formam os objetos de análise a serem apresentados na seção de resultados.

Para ampliar o campo de ação dessa pesquisa foi feito um convite para que a professora de Biologia da **Escola Sobradinho** participasse. A **Professora B**, como será mencionada nessa pesquisa, atua na escola atendendo todas as turmas do noturno, o que equivale a seis turmas do terceiro segmento da EJA. Foi pontuado pela professora a importância de que as atividades desenvolvidas pela intervenção tivessem conexão com o conteúdo proposto para cada etapa. Dessa forma, o planejamento da ação interventiva deveria ter como temática a relação do ser humano com a natureza para as turmas da primeira e terceira etapa, equivalente a 1ª e 3ª série

do Ensino Médio, enquanto a segunda etapa, que equivale a 2ª série do Ensino Médio, trataria de questões relacionadas à dengue, por estarem estudando o conteúdo referente a vírus. Durante a ação os educandos foram convidados a refletir sobre os temas propostos nos produtos midiáticos apresentados e ao final da intervenção, eles produziram registros escritos que foram utilizados como avaliação da disciplina pela Professora B e que, também, serviram como objetos para análise desta pesquisa, juntamente com os registros e anotações da pesquisadora.

5.2.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A PESQUISA PARTICIPANTE NAS TURMAS DA EJA

Os professores denominados Professor H e Professora B nessa pesquisa participaram do planejamento da intervenção e da sua execução com as turmas da EJA, na Escolas Planaltina e Escola Sobradinho, respectivamente. Além de indicarem o conteúdo que seria trabalhado e qual o tempo que poderia ser utilizado para a ação com as turmas, sem comprometer o planejamento do semestre letivo nem causar prejuízos.

Desse modo, após a execução da ação com as turmas, a pesquisa se direcionou para conhecer as percepções desses educadores em relação a intervenção pedagógica que foi realizada, identificar como o professor percebe o uso das mídias nas suas aulas da EJA, explorar como o educador analisa os discursos dos educandos, além de captar as possibilidades e desafios que esse profissional aponta para incorporação da educação midiática nessa modalidade.

Nessa perspectiva, o itinerário metodológico apontou para explorar as percepções dos professores regentes das disciplinas de EJA que participaram da intervenção, utilizando a entrevista semiestruturada, como ferramenta. A amostragem intencional é importante para o aprofundamento de questões referentes a essa pesquisa e por levar em conta o contexto e a subjetividade, que são aspectos valorizados na pesquisa qualitativa, como orienta Minayo (2014).

A entrevista é uma ferramenta muito utilizada nas pesquisas de ciências sociais, esse instrumento metodológico possibilita uma maior flexibilidade na interação entre a entrevistadora e o(a) entrevistado (a). Para Ludke (2011) dentre as suas vantagens está a possibilidade de captar e aprofundar imediatamente, as informações

fornecidas. A elaboração do roteiro foi cuidadosa, de forma a facilitar a comunicação e permitir a expansão das respostas que podem auxiliar a investigação. Conforme Triviños (2011, p. 146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Após a realização das entrevistas, as falas foram transcritas com o auxílio da ferramenta de transcrição do *whatsapp* e posterior revisão textual da pesquisadora. Em seguida foi feita a leitura dos extratos das falas e categorização dos temas abordados e sua análise.

A entrevista foi direcionada aos dois professores que participaram da pesquisa participante com as turmas da EJA, os roteiros seguem nos Apêndices B e C desta tese. As questões da entrevista foram divididas em três partes: a primeira aborda a adequação e escolha das mídias e conteúdos trabalhados; na segunda, são lidos fragmentos das falas ou registros escritos dos educandos sobre a intervenção, seguidos de uma reflexão do docente sobre essas colocações; a última parte foca nas possibilidades e desafios da incorporação das mídias nas aulas da disciplina.

5.3 INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS

Nessa etapa da pesquisa foi realizada uma intervenção formativa com objetivo de realizar uma intervenção formativa sobre Educação Midiática no contexto da EJA, na disciplina de Estágio III do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do Campus UnB – Planaltina.

Como toda pesquisa científica, é preciso de um planejamento e organização das etapas que serão vivenciadas para efetivação dessa ação pedagógica, sempre em consonância com os objetivos traçados para essa investigação. Concordando com Duarte e Barros (2010, p. 144) sobre a pesquisa qualitativa em educação não se vale de instrumentos mensuráveis, ela implica menos controle por parte do pesquisador. Na verdade, vai depender basicamente da capacidade do investigador em captar, compreender, interpretar e analisar o fenômeno. Contudo, para essa parte da pesquisa traçamos as seguintes etapas para que a intervenção aconteça e que sejam construídos os dados dessa pesquisa.

Contudo, para essa parte da pesquisa foi planejada uma ação interventiva com o objetivo de formar os licenciandos em Ciências Naturais da Faculdade UnB – Planaltina (FUP) sobre os princípios da Educação Midiática, sua relevância para a construção de uma leitura crítica da/sobre as mídias e sua inserção em práticas pedagógicas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A construção do conhecimento será a partir da interação teoria-prática, uma vez que, o planejamento da intervenção prevê momentos de identificação dos fundamentos e metodologias da Educação Midiática e também exercícios de leitura crítica de mídias.

Como a intervenção apresenta momentos de prática, referente a leitura crítica das mídias, foi adotada uma metodologia denominada Letramento Midiático Crítico (LMC). A perspectiva do LMC propõe questões para investigação e interpretação das mídias. Através do LMC se deve priorizar habilidades necessárias para dar sentido a qualquer informação, incluindo a capacidade de questionar a construção e o contexto de toda e qualquer mensagem (Kellner; Share, 2019). A escolha pelo Letramento Midiático Crítico é coerente com os fundamentos dessa intervenção que são a dialogicidade, problematização e conscientização, propostos por Paulo Freire (1987, 2014). Paulo Freire (2011, p. 13) afirmou que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Desse modo, a compreensão das estruturas sociais, das relações de poder e das injustiças existentes (do contexto) é fundamental para a leitura do texto, em um processo contínuo e interdependente de reflexão e ação.

As questões indicadas para compreensão do contexto de criação das mídias e sua análise segundo o LMC, são: Quem são as possíveis pessoas que fizeram escolhas e ajudaram a criar este texto? Como este texto foi construído e entregue/acessado? Como este texto poderia ser entendido de forma diferente? Como minha posicionalidade afeta o meu entendimento? Quais valores, pontos de vista e ideologias estão representados/ausentes neste texto ou são influenciados pelo meio? Por que este texto foi criado e/ou compartilhado? e A quem este texto beneficia ou prejudica?

Essas questões e os conceitos trabalhados no LMC adquirem relevância para uma educação dialógica, como apontam Kellner e Share (2019), que serve como base para as pedagogias críticas.

À medida que a educação midiática continua se expandindo, é essencial que a pedagogia crítica seja um componente central e que o LMC esteja conectado com justiça social e ambiental, democracia participativa e transformação social progressista (Kelner; Share, 2019, p. 9).

Como visto, o LMC está embasado em uma pedagogia transformadora e crítica que, coerente com os pressupostos de educação de Paulo Freire (1981), não pode ignorar as questões ideológicas que são continuamente reforçadas e propagadas por diversas mídias.

Serão objetos para análise ao final da intervenção, os registros escritos dos licenciandos, as falas durante os encontros e os planejamentos de aula construídos pelos licenciandos como atividade avaliativa da disciplina e conclusão da intervenção formativa.

A partir do exposto, segue a apresentação do contexto desse momento de investigação e o percurso adotado.

5.3.1 CONTEXTO E PERCURSO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA NA FUP

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais oferecido no Campus da UnB – Planaltina é um curso de graduação com previsão de duração mínima de 8 semestres, formando professores da disciplina de Ciências Naturais, com habilitação para atuarem como nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e nas etapas correspondentes na EJA segundo segmento (5ª a 8ª etapas).

O planejamento da intervenção foi apresentado aos professores universitários da FUP que no segundo semestre de 2024 iriam ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado 3 do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, no turno vespertino e noturno. Essa escolha se deu porque

O Estágio Supervisionado Curricular é orientado pelo Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado (anexo 7) e é desenvolvido em quatro semestres, nas disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 1, 2, 3 e 4. Os Estágios Supervisionados são o espaço destinado a imersão do licenciando na profissão docente e na identificação do papel do professor na sociedade. (...) O Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Naturais 3 é o momento em que o aluno entra em contato com outras modalidades de ensino, tais como EJA, escolas rurais e assentamentos (FUP, 2020, p.47).

Como essa disciplina é voltada para ampliar o conhecimento dos licenciandos nas outras modalidades de ensino, os professores da disciplina de Estágio acharam

oportuna a intervenção proposta sobre os princípios da Educação Midiática e sua implementação no contexto da EJA.

A intervenção ocorreu em três semanas, com um encontro por semana, com duração aproximada de duas horas, tempo cedido pelos professores regentes da disciplina de Estágio Supervisionado 3. Vale ressaltar que, de acordo com o fluxograma presente no Projeto Político do Curso, a disciplina de Estágio Supervisionado 3 é cursada no sétimo semestre do curso.

Os encontros aconteceram nas duas turmas dessa disciplina, ou seja, uma turma no vespertino e outra no noturno. Todos os encontros foram embasados em um processo dialógico e os licenciandos sempre convidados a interação ativa na construção dos conhecimentos, avaliação dos produtos midiáticos e socialização das suas percepções sobre a temática.

No primeiro encontro, o objetivo foi explorar os conhecimentos prévios dos licenciandos sobre Educação Midiática, identificar a realização de cursos com essa temática e, posteriormente, apresentar as justificativas para existência desse campo e seus fundamentos teóricos e metodológicos. No segundo encontro, o foco estava em reconhecer as especificidades da EJA, e realizar exercícios de análise de produtos midiáticos, utilizando para esse processo pesquisas subjacentes que apontassem aspectos das mídias como sua autoria, alinhamento político dos autores, identificação de valores éticos ou morais explícitos e implícitos nas mídias analisadas; além das diferenças entre fato, opinião, crença e argumento nas notícias midiáticas. Nesse encontro, a partir dos exercícios realizados, os licenciandos foram convidados a construir um planejamento para o público da EJA, na disciplina de Ciências Naturais que envolvesse aspectos da Educação Midiática que foram trabalhados. O terceiro encontro, foi reservado para a socialização dos planejamentos construídos pelos licenciandos e a avaliação desse espaço de intervenção.

Para análise dos dados construídos nas intervenções propostas, serão utilizados os fundamentos do MHD, mediado com os princípios de uma educação crítica e libertadora de Paulo Freire, são fundamentais para identificar e analisar o contexto material, histórico e político que envolve esses educadores. E, posteriormente, identificar como esses contextos impactam nas percepções dos educadores sobre a função social da educação e na sua relação com a proposta de trabalho com as mídias. Os dados foram construídos a partir das narrativas e discursos dos licenciandos durante a intervenção formativa, compondo o registro do

diário de bordo da pesquisa e também foram analisados os registros escritos dos licenciandos solicitados ao final de cada encontro.

Ao investigar a realidade sob a ótica do MHD, é preciso entender que essa é fruto de aspectos objetivos e concretos da sociedade, mas que tais aspectos são determinados por questões históricas, sociais e econômicas, sendo assim, nunca é uma realidade estática (Triviños, 2011). Ao compreender a realidade nesse viés dinâmico, é preciso assumi-la como uma prática social, na qual a ação do indivíduo é capaz de modificá-la e, também, sofrer suas influências.

Ao utilizar a dialética marxista como uma das possíveis interpretações da realidade educacional social e da realidade educacional, concordamos também com Silva e Rocha (2023) na busca por analisar a materialidade que cerca o campo da pesquisa, favorecendo a exploração e leitura dos aspectos que formam e influenciam o objeto dessa investigação.

6 RESULTADOS

Nessa seção serão apresentados os resultados construídos durante essa investigação acadêmica, seguindo a ordem: (i) revisão sistemática de literatura; (ii) “achados” da pesquisa participante com as turmas da EJA; (iii) entrevista com os professores da EJA sobre a Educação Midiática e a intervenção na EJA e (iv) análise da intervenção formativa com os licenciandos em Ciências Naturais da FUP.

6.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Como aponta Haddad (2002, p. 9), ao iniciar uma pesquisa é fundamental para um determinado campo do conhecimento “reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados à pesquisa futura.”

Assim, nessa seção apresentaremos estudos publicados relacionados às temáticas da Educação Midiática e Educomunicação com o público da Educação de Jovens e Adultos. A presente pesquisa de revisão de literatura foi desenvolvida no segundo semestre de 2023 e consistiu em uma sistematização dos trabalhos

encontrados nas bases de dados indexadas ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁵ (BDTD) e ao Google Acadêmico²⁶.

Para a formação do *corpus* da pesquisa foram utilizados os seguintes descritores e combinações: “educação midiática e EJA” e “educomunicação e EJA” com a limitação temporal de 2018 a 2022, nas duas plataformas de pesquisa.

A pesquisa embasou-se na Análise de Conteúdo (AC), proposta por Lawrence Bardin (2016), presentes nos trabalhos acadêmicos encontrados na fase do levantamento e formação do *corpus* desta revisão sistemática.

Como resultado das buscas realizadas obtivemos 11 dissertações com a utilização dos descritores mencionados anteriormente na plataforma da BDTD, e retirando as postagens repetidas desses trabalhos, selecionamos 4 dissertações vinculadas à temática dessa tese. Ao iniciar a pesquisa com os mesmos descritores, “educação midiática e EJA” e “educomunicação e EJA”, no Google Acadêmico o alcance e a variedade de trabalhos e pesquisas foi muito maior que os trabalhos selecionados na plataforma BDTD. No site Google Acadêmico o quantitativo de trabalhos encontrados para a pesquisa sobre “educomunicação e EJA” foi de 408 trabalhos, enquanto a pesquisa com os termos associados “educação midiática e EJA” resultou em 4740 trabalhos.

Diante do expressivo número de trabalhos encontrados no Google Acadêmico foi realizada uma seleção inicial do material que iria compor o corpo deste levantamento de literatura. Para tal, foram excluídos ebooks completos, capítulos de livros, textos sem identificação clara do periódico ou da instituição acadêmica de vinculação, arquivos sem acesso ao texto na íntegra ou corrompidos, trabalhos duplicados (se relacionados à pesquisa foram contados somente uma vez), textos de anais de seminários e congressos, pois em sua maioria não apresentavam o texto completo ou pesquisas sem relação com a construção dessa tese. As exclusões só foram possíveis após a leitura atenta do título do trabalho e, em alguns casos, após a abertura do arquivo e leitura do resumo e/ou trabalho completo para verificar a sua relação direta com a pesquisa que está sendo desenvolvida. Os trabalhos foram

²⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Informações, disponível no sítio: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Consulta realizada em dezembro/2023.

²⁶ O Google Acadêmico, também conhecido como Google Scholar, é uma extensão de pesquisa do Google que oferece ferramentas específicas para a busca e leitura de conteúdos acadêmicos. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Consulta realizada em dezembro/2023.

selecionados e seus textos analisados buscando responder à questão norteadora dessa pesquisa, que é: “Como a mídia e seus produtos são trabalhados na Educação de Jovens e Adultos?”

Diante do exposto, foram selecionados oitenta e três trabalhos no Google Acadêmico, divididos em cinco categorias: Artigos de periódicos, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação, TCC de Especialização, Dissertação e Tese, como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição dos trabalhos sobre Educomunicação e Educação Midiática no contexto da EJA

Categorias/Descritores	Educomunicação e EJA	Educação Midiática e EJA
Artigos de periódicos	7	23
TCC de Graduação	3	7
TCC de Especialização	2	3
Dissertação	6	11
Tese	0	1

Fonte: Elaboração da autora.

Os trabalhos selecionados foram divididos em dois grandes grupos, que serão apresentados nas próximas subseções, sendo que na primeira estão os trinta artigos científicos selecionados e na segunda os trinta e três trabalhos acadêmicos.

6.1.1 MAPEAMENTO DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EJA

Ao analisarmos os trinta artigos de periódicos encontrados nesse levantamento, usaremos etiquetas para melhor citar e referenciar os trabalhos, conforme o Quadro 2, que se segue.

Quadro 2 - Artigos científicos que relacionam Educomunicação e Educação Midiática com o contexto da EJA

Etiqueta	Ano	Periódico	Autores	Título	Objetivos
A1	2020	Disciplinarum Sciential	COSTA, S.B.S; GHISLENI, T.S; CARLESSO, J.P.P.	Educomunicação na escola: narrativa de uma experiência pedagógica.	Analisar um projeto de Educomunicação: “Nossa Vida, Nossa Vila”.
A2	2020	Intercom	CITELLI, A.; FALCÃO, S.P.	Educomunicação Socioambiental: cidade e escola.	Refletir acerca da comunicação e da temática socioambiental urbana.
A3	2020	EJA em Debate	CIPRIANO, A.C de S.; RIBEIRO, F.A.	O uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta emancipadora.	Identificar o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem numa escola estadual de Teresina – PI.
A4	2019	Revistas Docentes	RIBEIRO, S. R. P.	Literatura e multiletramento na Educação de Jovens e Adultos	Análise do Projeto (Multi)letramentos realizado no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará.
A5	2021	Comunicação & Educação	SILVA, C. H.; BOMFIM, F.	O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia.	Utilização do teatro como prática educacional na alfabetização de adultos a distância.
A6	2022	Revista Ciência em Evidência	SANTOS JÚNIOR, V.A. dos; LAMMOGLIA, B.	INTERNET E EDUCAÇÃO: Os benefícios da utilização de meios digitais na construção coletiva de conhecimento no ambiente pedagógico.	Utilizar as TIC para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem no período da pandemia por COVID-19.
A7	2019	UFPR - DeMA	COSTA, R. N.; BRANQUINHO, F. T. B.; SÁNCHEZ, C.; LEAL, G. F.	“Capital do Petróleo”: olhares transversais de professores da rede pública e suas perspectivas para a educação ambiental.	Investigar como uma produção cinematográfica pode contribuir para reflexão sobre uma Educação Ambiental.
A8	2021	Revistas TransVersos	CARIE, N.S. de; GIAVARA, A. P.; SOUZA, G. C. de; OLIVEIRA, H. S. de.	Ensino de história e letramento digital: uma proposta de leitura crítica das fontes provenientes dos meios digitais.	Examinar as contribuições do ensino da História
A9	2019	Caminhos em Linguística Aplicada	GUERRA, M.M.	Retratos da educação de jovens e adultos no discurso midiático	Analisar como o discurso midiático evidencia assuntos ligados à EJA.

A10	2020	Horizontes	CERIGATTO, M.P.	Educação, mídia e cultura digital na educação de jovens e adultos	Desenvolver práticas alfabetizadoras que visam à leitura e à produção crítica das imagens e linguagens da mídia.
A11	2021	Revista Miguel	GOMES, C. D. A.S.	A representação midiática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da série ‘Segunda Chamada’	Analisar a representação midiática da EJA, sob a ótica da série ‘Segunda Chamada’ da TV Globo.
A12	2020	Diálogo	HURTADO, A.P.G; HURTADO, K.P.R; COSTA, P.C.F.	O uso do smartphone como recurso pedagógico na disciplina de sociologia na EJA.	Analisar o uso do Smartphone como recurso pedagógico na disciplina de Sociologia na EJA.
A13	2019	Revista Caribeña de Ciências Sociais	BORDIGNON, C. P.T.; LINHARES, M. T. A; MORAES, D. R. S.	A importância dos elementos tecnológicos na prática pedagógica da EJA.	Demonstrar algumas estratégias pedagógicas com a utilização de recursos tecnológicos adotados em turmas de EJA;
A14	2018	Brazilian Journal of Development	SANTOS, D.P.; SOUZA, N.M.	Um estudo sobre o uso das TIC e a química na educação de jovens e adultos.	Refletir sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como ferramenta didática para o ensino de Química na EJA.
A15	2021	Brazilian Journal of Development	COSTA, J.P.S.; LIMA, T de S.; FIGUEIREDO, A. S.; FREITA, A. C. de.	Consumo de informações por estudantes de uma escola de educação de jovens e adultos: a internet como foco.	Analisar como os alunos da EJA fazem o consumo midiático, com ênfase na internet.
A16	2021	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação	SANTOS, R. S. dos; SOUZA, A. de G.	Educação de Jovens e Adultos e a televisão aberta: um olhar dos alunos de uma escola pública no Estado da Bahia.	Discutir a relação dos alunos da EJA têm com a televisão aberta.
A17	2020	Perspectiva	OLIVEIRA, R. L. de. SILVA, V. M da; CONCEIÇÃO, A. P.S. da; MACHADO, C.C.A.C.	Formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das mídias digitais.	Analisar a interação entre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos momentos de formação continuada para professores da EJA.
A18	2018	Revistas Investigações	AMARAL, P.L.F.; FERNANDES, C.	A ditadura militar no discurso midiático: uma abordagem discursiva na Educação de Jovens e Adultos.	Analisar os discursos dos estudantes da EJA após a leitura de textos de jornal do período do regime militar.

A19	2020	Revistas Práxis	OLIVEIRA, U.M.; RIBEIRO, B.H.S.; SOUZA, J. S. de.	Experiência do educador na era da cultura digital com alunos do programa educação de jovens e adultos na cidade de Juazeiro – BA: um estudo de caso.	Vivenciar dinâmicas com as tecnologias na formação do pensamento crítico do educando da EJA de uma empresa de Juazeiro-BA.
A20	2021	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação	DIAS, R. A; MERLO, J. N. C.	Estratégias didáticas inovadoras no ensino-aprendizagem através das TIC's na alfabetização de jovens e adultos (EJA).	Analisar a EJA quanto ao uso de estratégias didáticas inovadoras para alfabetizar através das Tecnologias da Informação e Comunicação.
A21	2021	Revista Trabalho Necessário	MARQUES, R.A.M de S; PARREIRA, G.G.	Weblogs e diálogos investigativos com estudantes da EJA: Uma experiência para instigar habilidades de reflexão.	Verificar se a produção de mídias em weblogs pode instigar o pensamento reflexivo de estudantes da EJA.
A22	2022	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação	COSTA, D.S.P.; AMORIM, A.; SANTOS, J.Z.	Aplicabilidade das tecnologias na EJA: uso de aplicativos digitais numa perspectiva colaborativa.	Fomentar o uso de aplicativos adequados para o uso na prática docente em prol de aprendizagem colaborativa, permitindo a inclusão educacional e social dos estudantes da EJA.
A23	2021	Revista Prática Docente	ARTUZI, D; VOLTOLINI, A.G.M.F.F; BERTOLOTO, J.S.	Análise da experiência remota e uso de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa na EJA.	Fomentar o uso das TDIC na realização das atividades pedagógicas no Ensino Remoto Emergencial na EJA.
A24	2020	EJA em Debate	SEVERO, C.E.P; RODRIGUES, V.B.B.	Uma análise da fluência na redação de estudantes do PROEJA auxiliados pelo Blog na educação.	Utilizar as TIC como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento da fluência da escrita do estudante da educação profissional e tecnológica na EJA.
A25	2019	Revista Exitus	PESSOA, R.R; MACHADO, S. B.	A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da EJA da Escola Estadual Joanira Del Castillo.	Analisar o uso de recursos computacionais aplicados ao ensino de sala de aula pelos professores da EJA.
A26	2018	Revista Intersecções	SALES, L.S.; SILVA, M. P. da; RODRIGUES, S.	Práticas discursivas em Atividades de interpretação de textos na EJA.	Desenvolvimento e análise da capacidade crítica dos estudantes, diante de posicionamentos discursivos variados e divergentes a partir da leitura de textos jornalísticos.
A27	2022	Dialogia	MARINELI, R. G.; REIS, M. L.	A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.	Investigar o ensino e a utilização das TDIC na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública.

A28	2022	LínguaTec	RIBEIRO, V.H de A; PINTO, M. G.S.	O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: uma sequência didática para ser trabalhada na EJA com estudantes em situação de vulnerabilidade social.	Propor uma sequência didática com o uso das TDICs para alunos em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a inclusão digital.
A29	2018	Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde.	BENTO, S.F.V; MODENA, C. M; CABRAL, S. dos S.	Produção de vídeos educativos sobre saúde a partir da interlocução entre estudantes e pesquisadores.	Construção de vídeos com objetivo de desenvolver um diálogo entre os discentes e pesquisadores da Fiocruz sobre questões relacionadas a saúde pública.
A30	2021	EDUCITEC – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico	YAMAGUCHI, H.K. de L.; BARRETO, W.M.	O uso de <i>Software Audacity</i> como Mediação Pedagógica no Ensino de História para Educação de Jovens e Adultos.	Descrever a utilização do <i>software Audacity</i> como ferramenta pedagógica de aprendizagem no ensino de História no contexto da EJA.

Fonte: Elaboração da autor.

Não é possível afirmar que todos os artigos científicos são fruto de trabalhos ligados a atividades acadêmicas de seus autores, então nesse momento de levantamento de trabalhos relacionados à temática da Educação Midiática e Educomunicação no contexto da EJA, resta-nos a dúvida de saber se essa relação tem sido enxergada e alvo de pesquisas no âmbito das Universidades. Dando continuidade, portanto, a essa exploração, vamos fazer um levantamento e análise dos trabalhos acadêmicos que apresentam essa relação em seu escopo.

6.1.2 MAPEAMENTO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EJA

Como fruto do levantamento obtivemos trinta e três trabalhos acadêmicos, listados na Tabela 7, onde teremos as seguintes etiquetas para identificação: Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TG), Trabalhos de Conclusão de Especialização (TE), Dissertação (D) e Tese (T).

Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos acadêmicos sobre Educomunicação e Educação Midiática no contexto da EJA

Categorias/Descritores	Educomunicação e EJA	Educação Midiática e EJA
TCC de Graduação	3	7
TCC de Especialização	2	3
Dissertação	6	11
Tese	0	1

Fonte: Elaboração da autora.

Dessa forma, o Quadro 3 expõe os trabalhos selecionados para esse momento da análise, seguidos da categorização e considerações a respeito dos resultados encontrados, inclusive relacionando-os aos resultados obtidos na análise dos artigos.

Quadro 3 – Trabalhos acadêmicos que relacionam Educomunicação ou Educação Midiática com o contexto da EJA

Etiqueta	Ano	Instituição	Autor	Título	Palavras-chave	Problema de pesquisa/ Objetivos
TG 1	2019	UFRN	MONTEIRO, I.L.	Tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); Ensino-Aprendizagem (EA)	Apresentar qual a contribuição das TIC no processo de ensino aprendizagem na EJA e o uso da mesma na sala de aula.
TG 2	2018	UNICAMP	QUEVEDO, C.P. de.	Uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de matemática na educação de jovens e adultos surdos e ouvintes.	Educação, surdez, matemática, tecnologia, tablets na educação, EJA, inclusão digital.	Analisar o processo de aprendizagem em matemática de alunos na EJA, em uma escola polo de alunos surdos, com a utilização de tablets.
TG 3	2020	UTFPR	BALDINI NETO, R.	Letramento digital na EJA com a utilização de AVA: possibilidades de um aprendizado significativo	Ambientes virtuais compartilhados; letramento digital; Educação de adultos; Aprendizagem.	Avaliar a pertinência do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem no Letramento Digital desenvolvido na modalidade de EJA.
TG 4	2022	UNB	CASTRO, J.D.	Imagem corporal, Instagram e EJA: uma perspectiva para a educação física escolar.	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Imagem corporal; Instagram (Rede social on-line).	Propor um diálogo da EF na EJA com um tema atual e importante de ser tratado na conjuntura escolar, a Imagem Corporal, destacando sua relevância e associação com a promoção da saúde.
TG5	2019	UFSC	SILVA, B.M; COSTA, D.M.	Resistência e Representatividade do Movimento Negro: uma proposta para EJA/Fpolis.	Estágio Supervisionado de História. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de História. Movimento Negro.	Discutir sobre a resistência e representatividade do movimento negro na cultura midiática nas Américas.

					Resistência. Representatividade.	
TG6	2022	UFAL	SILVA, J.R.T.	Recursos digitais para a prática de multiletramento em modo remoto em turma de educação de jovens e adultos – EJA	Multiletramento Língua portuguesa Ensino remoto Educação de jovens e adultos.	Uso da tecnologia e gamificação como meio de comunicação e interação com os alunos devido à pandemia do coronavírus.
TG 7	2018	UNIVAG	EVANGELISTA, E.S.; ALMEIDA, L.C. De; SILVA, J.M. Da.	A mídia e sua influência no imaginário social de alunos de educação física de um CEJA de Cuiabá-MT.	Educação Física; Mídia; EJA; Aluno; Professor.	Como a mídia contribui para formação do imaginário social sobre a cultura corporal do movimento?
TG 8	2021	IFRN	CAVALCANTI, I.M.; ROCHA, E.	A utilização do cinema como práxis educativa no contexto da EJA: análise da percepção dos professores de jovens e adultos da rede pública do RN.	Educação de jovens e adultos, Cinema, diversidade cultural.	Como o cinema pode ser utilizado na práxis educativa no contexto da diversidade?
TG 9	2018	UFERSA	SILVA, F.D.O. da.	O uso das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos.	Tecnologias Digitais; Docência; Competências.	Como o uso das tecnologias digitais tem cooperado no ensino aprendizagem na modalidade EJA?
TG 10	2021	IFES	SANTOS, D. S.	Curtas-metragens, sinopse e resenhas críticas: experiências de produção de texto com alunos do PROEJA.	Educação de jovens e adultos; Gêneros discursivos; Produção textual; Curta-metragem.	Com o uso de curtas-metragens podem favorecer a produção de textos com alunos do PROEJA?

TE1	2018	UTFPR	CASTRO, R. A.	Rádio e TV CIEJA Perus I: inclusão e cidadania como prática pedagógica em educomunicação	Tecnologia educacional Educação - Recursos audiovisuais Ensino - Meios auxiliares Comunicação de massa e educação Rádio na educação de adultos Inclusão digital	Verificar a viabilidade do uso da web rádio e recursos tecnológicos para o aprendizado dos alunos-repórteres no âmbito da Rádio e TC CIEJA PERUS I.
TE2	2019	UFSM	MELO, M. F. de.	A escola antenada nas ondas da comunicação	Educomunicação, Rádio escola, Aprendizagem.	Utilização da Rádio Escola para a aprendizagem dos alunos, enquanto ferramenta pedagógica com vistas às questões referentes ao exercício da cidadania e atuação na sociedade.
TE 3	2018	UFRG	GUERRA, R.	Mídias digitais nas aulas de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA): uma experiência com Blog.	Mídias digitais. Educação de Jovens e Adultos. Plano didático de aprendizagem.	Utilização das mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa na EJA através da construção de um Blog para publicação de produções dos alunos.
TE 4	2018	UTFPR	RUTHES, R.E.	O uso das TICs no ensino da modalidade EJA: uma visão sobre a utilização de celulares nas práticas escolares.	Telefone na educação Telefone celular Inovações educacionais Ensino - Meios auxiliares Inclusão digital Educação de adultos	Analisar as potencialidades da utilização das tecnologias móveis na visão dos educandos.
TE 5	2019	UFSJ	SALGADO, H.M.	<i>Facebook</i> : Um potencial ferramenta pedagógica para o uso com alunos do Ensino Médio e da	Ferramentas pedagógicas; Facebook; aprendizagem; Internet; Construção do conhecimento.	Estuda as potencialidades do uso do Facebook como ferramenta pedagógica para alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

				Educação de Jovens e Adultos.		
D1*	2022	UNINTER	LOURENÇO, E.	O ensino de história na EJA: o uso da televisão como Recurso metodológico e a telenovela “vale tudo” como documento histórico.	Ensino de História. Educomunicação. Televisão. Telenovela. EJA.	Criação de um material audiovisual para a disciplina de História voltado para docentes e estudantes do Ensino Médio da EJA.
D2*	2019	UNINTER	SIZANOSKY, L.H.S.N.	Curadoria do conhecimento na prática educativa: uma proposição metodológica para a educação em privação de liberdade.	EJA. Educação em Privação de Liberdade. Curadoria de Conhecimento. Prática Educativa.	Esclarecer quanto as possíveis estratégias que um professor curador pode dispor, filtrando no meio de tantas informações (filmes, músicas e programas de TV), o que há de mais relevante no conteúdo a ser compartilhado com os discentes.
D3	2019	IFG	MARQUES, R.A.M.S.	A convergência das mídias como estratégia instigadora do pensamento reflexivo na educação de jovens e adultos.	Convergência das mídias. Pensamento reflexivo. Educação de Jovens e Adultos.	Verificar se o uso de narrativas em mídias digitais convergentes pode instigar o pensamento reflexivo de estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).
D4	2021	UFMG	RODRIGUES, M.A.O.	Rádio escolar: práticas de letramento na educação de jovens e adultos.	Letramento, Ensino auxiliado por computador, Leitura, Produção de textos, Educação de jovens e adultos.	Desenvolver, a partir da utilização da rádio escolar, do computador e do telefone celular, práticas de letramento que visam potencializar as competências discursivas na EJA.

D5	2020	UESPI	SILVA, P.R.A.	A interdisciplinaridade no ensino de Biologia por meio da educação ambiental.	Dimensões de Sustentabilidade Ecopedagogia Educomunicação Cidadania	Análise e construção de atividades interdisciplinares, pautadas na ecopedagogia e na educomunicação a partir de temas geradores.
D6	2022	IFRS	ROSA, R.S.	Podcast educacional como recurso pedagógico: práticas educativas sobre juventude, trabalho e transição para o ensino médio em uma escola de ensino fundamental em Alvorada/RS.	Projetos de vida. Juventudes. Transição para o EM. EPT. Podcast educacional.	Analisar os temas trabalho e transição para o Ensino Médio ou Ensino Médio Integrado na construção dos projetos de vida dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e Totalidade 6 da EJA.
D7*	2019	UNIOESTE	LINHARES, M.T.A.	O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso de aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.	Educação de jovens e adultos, Recursos tecnológicos, Prática pedagógica, WhatsApp.	Analisa o uso do aplicativo WhatsApp como recurso tecnológico aplicado como estratégia pedagógica na EJA, culminando na produção e edição de texto nesse aplicativo.
D8	2020	UNB	BARBOSA, R.U.	Proposta de ensino de genética a partir da demanda dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Genética - estudo e ensino, Ensino de Biologia, Sequência didática, Educação de jovens e adultos.	Propor metodologias ativas que visem à contextualização dos conteúdos relacionados à Genética na EJA com base no interesse expresso pelo aluno.
D9	2021	UFPB	SILVA, M.S.A.S.	As produções dos gêneros discursivos/textuais	Escrita, EJA Bilhete,	A produção de gêneros discursivos/textuais: bilhetes, carta pessoal e carta aberta, com o propósito de instigar os alunos

				bilhete, carta pessoal e carta aberta: um percurso escritor na EJA em aulas remotas.	Carta pessoal, Carta aberta.	à escrita, com uso do aparato midiático devido à pandemia da COVID-19.
D10	2021	UNESP	MARINELI, R.C.	Instrumento lúdico para o ensino-aprendizagem de Ciências e Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos: a plataforma Edmondo.	Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias digitais da informação e comunicação, Ensino de Ciências.	Investigar o ensino de Ciências e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública.
D11 *	2021	UFS	SANTANA, K.C.	“E se morre de desinformação”: o desenvolvimento do letramento informacional para a formação de leitores críticos e para o combate à disseminação de <i>Fake News</i> .	Letramento, Leitores, Reação crítica, Desinformação, <i>Fake News</i> .	Como o Letramento Informacional pode ser desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para promover habilidades de leitura crítica e evitar a disseminação de <i>fake news</i> ?
D12	2019	UFMG	NETO, P.B.	Melhorias no ensino ou inovações conservadoras? O que dizem educandos de diferentes gerações no contexto da EJA sobre os usos de TDIC?	Educação de adultos, Tecnologia educacional, Inovações educacionais, Comunicações digitais, Tecnologia da informação, Ensino fundamental.	Investigar as relações de educandos populares de diferentes gerações, adolescentes, jovens e adultos, que frequentam os anos finais do ensino fundamental na EJA com as TDIC dentro e fora do ambiente escolar e seus possíveis impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

D13	2022	USP	SILVA, M.A.	TIC e Competências em Informação: um estudo da educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental no Município de São Paulo.	Competências Informacionais, Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias da Informação e Comunicação.	Quais são as Tecnologias da Informação e Comunicação e metodologias de competências em informação previstas para utilização na EJA no município de São Paulo?
D14	2021	UFAL	SOUTO, C. S.	Desafios para o uso do aplicativo <i>Whatsapp</i> em aulas remotas de Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos de uma escola municipal de ensino de Maceió: fazendo rap sobre o coronavírus.	Ferramentas de ensino, <i>Whatsapp</i> (Aplicativo de mensagens), Ensino de língua portuguesa, Ensino remoto, Educação de jovens, adultos e idosos.	Discutir sobre a utilização de tecnologias digitais, notadamente, o aplicativo WhatsApp para o ensino de LP no contexto emergencial da quarentena do coronavírus.
D15	2018	IFES	CASTRO, R.A.S.	O uso das tecnologias digitais como recurso no processo de ensino aprendizagem da temática em turmas de EJA.	Educação Matemática. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas. EJA.	Analisar as contribuições do uso de tecnologias digitais para auxiliar no ensino-aprendizagem da Matemática dos alunos da EJA.
D16	2021	UFT	PACHECO, K.R.S.	A EJA e o ensino com interação a partir do <i>smartphone</i> na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, em Araguaína – TO.	Smartphone, Ensino, EJA, Educação.	Investigar o ensino, com o uso do <i>smartphone</i> , na EJA, em uma escola pública, apropriações e ressignificações geradas por esse aparato técnico-tecnológico.
D17	2019	UERJ	MATOS, J.S.C.	Letramento digital: limites e possibilidades na	Educação de Jovens e Adultos Letramento digital	Compreender como a tecnologia corrobora para a formação reflexiva e social de educadores e educandos da EJA.

				educação de jovens e adultos.	Representações sociais Professores – Formação	
T1	2022	UFPE	SANTOS, F.A.	O uso das tecnologias digitais móveis na EJA como contribuição à garantia do direito à aprendizagem.	Educações de jovens e adultos; Direito à aprendizagem; Tecnologias digitais móveis na educação; Tecnologias digitais móveis na EJA.	Analisar como o uso das Tecnologias Digitais Móveis pode contribuir à garantia do direito à aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, em sua fase I.

Fonte: Elaboração da autora.

Após a leitura analítica dos artigos científico (QUADRO 2) e dos trabalhos acadêmicos (QUADRO 3), foram conhecidas as contribuições das pesquisas realizadas e avaliado o conhecimento empírico e/ou teórico de cada trabalho. Assim foi possível a criação de categorias analíticas, como propõe a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que viabilizaram o agrupamento das pesquisas segundo suas tendências de investigação quanto a utilização da Educomunicação ou Educação Midiática na EJA.

6.1.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ARTIGOS E TRABALHOS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EJA

Após a leitura atenta dos trabalhos mapeados, foi possível notar que há uma grande incidência de artigos que narram e/ou descrevem experiências do vivido, estudo de caso ou intervenções no contexto da Educação de Jovens e Adultos relacionadas com as temáticas da Educação Midiática ou Educomunicação. Dentre os artigos, foi possível notar essa abordagem empírica como escolha metodológica em vinte um trabalhos, perfazendo 70% dos artigos selecionados. Nesses trabalhos notamos o foco principal nas atividades práticas, tendo como objetivos o envolvimento ativo dos educandos, o acesso à tecnologia, a motivação frente ao processo de aprendizagem dos conteúdos e o engajamento com o mundo digital e midiático. Nos demais 30% dos artigos foi identificada a predominância de abordagens teóricas envolvendo as temáticas de Educação Midiática e Educomunicação na EJA.

Para a análise sistemática dos artigos e trabalhos acadêmicos, após a leitura, foram construídas seis categorias, conforme as tendências apresentadas e suas aproximações teóricas ou metodológicas. São elas: **categoria 1** – Utilização instrumental para motivação nos processos de ensino ou dinamização da interação no ambiente escolar; **categoria 2** – Desenvolvimento de leitura crítica a partir de produtos/discursos midiáticos; **categoria 3** – Formação de um ambiente dialógico e comunicativo a partir de práticas narrativas sobre temas do contexto local; **categoria 4** – Produção de materiais didático-pedagógicos a partir do uso da mídia ou tecnologia; **categoria 5** – Identificação de limitações/necessidades na formação docente ou na estrutura educacional para o uso das tecnologias; e **categoria 6** – Utilização das tecnologias no período da pandemia por COVID-19 ou motivado por ela. Vale ressaltar

que um artigo pode aparecer em mais de uma categoria, devido a sua especificidade (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição dos artigos nas categorias de análise

Categoria	Artigos	Total de artigos
1- Utilização instrumental	A4, A5, A12, A13, A14, A19, A22, A24, A25 e A28	10
2- Leitura crítica da mídia	A7, A8, A9, A10, A11, A18 e A26	7
3- Práticas narrativas	A1, A2, A7 e A21	4
4- Produção de conteúdos/materiais	A17, A21, A29 e A30	4
5- Formação midiática e seus desafios	A3, A17, A20 e A27	4
6- Tecnologias na pandemia	A5, A6 e A23	3

Fonte: Elaboração da autora.

Os trabalhos acadêmicos foram agrupados em apenas três das seis categorias construídas: **categoria 1** – Utilização instrumental para motivação, dinamização e/ou interação no ambiente escolar; **categoria 2** – Desenvolvimento de leitura crítica a partir de produtos/discursos midiáticos; **categoria 6** – Utilização das tecnologias no período da pandemia por COVID-19 ou motivado por ela. Vale ressaltar que, por vezes, um trabalho acadêmico pode aparecer em mais de uma categoria, devido a sua especificidade, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição dos trabalhos acadêmicos nas categorias de análise

Categoria	Trabalhos acadêmicos	Total de trabalhos
1- Utilização instrumental	TG1, TG2, TG3, TG9, TG10, TE1, TE3, TE4, TE5, D4, D6, D7, D8, D9, D10, D14, D15 e D16	18
2- Leitura crítica da mídia	TG2, TG5, TG7, TG8, TE2, D1, D2, D3, D11, D12, D13, D17 e T1	13
3- Práticas narrativas	-	-
4- Produção de conteúdos/materiais	-	-
5- Formação midiática e seus desafios	-	-
6- Tecnologias na pandemia	TG6, D14	2

Fonte: Elaboração da autora.

Na **categoria 1** agrupamos dez artigos e dezoito trabalhos acadêmicos nos quais o uso das mídias ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são apontados como ferramentas de motivação no processo de ensino-aprendizagem, promotores da interação entre os educandos e facilitadores da dinamização nas aulas da EJA. Diante dessa análise é possível notar que esses artigos apontam para uma abordagem mais instrumental na utilização das mídias e/ou tecnologias, voltando suas investigações à utilização desses instrumentos como recurso pedagógico. O uso preferencial da comunicação midiática em sala de aula na forma instrumental, em detrimento da abordagem crítica da mídia havia sido identificado na revisão de literatura feita por Lopes e Bizerril (2021) a respeito da presença da comunicação no ensino de ciências.

É possível perceber que os trabalhos acima citados se referem a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como estratégias (ferramentas) que viabilizem o processo de ensino e aprendizagem. Quando a abordagem das mídias e tecnologias está restrita ao campo instrumental, não há aproximação do estudante da EJA com a educação midiática enquanto promoção de uma leitura crítica sobre os seus produtos midiáticos/tecnológicos.

As tecnologias específicas utilizadas nos artigos foram as seguintes: A12 (celular), A13 (WhatsApp), A14 (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), A22 (Aplicativos digitais), A25 (computador), A28 (e-mail) e A30 (*Software Audacity*). Nesses trabalhos é possível inferir que as tecnologias adotadas são vistas como ferramentas pedagógicas complementares ao trabalho didático-pedagógico, focados na construção de letramentos linguísticos ou digitais, alfabetização na língua portuguesa ou em outras áreas do conhecimento. Destaca-se nesses artigos a preocupação no desenvolvimento da capacidade de manuseio e/ou utilização da tecnologia adotada, além do fator motivacional indicado pela utilização dessa metodologia no ambiente da sala de aula. Semelhante visão é apresentada pelas pesquisas dos artigos A15 e A16 que também se preocupam com o comportamento dos educandos em relação ao consumo de internet e da TV Aberta, obtendo como resultado a relevância dessas tecnologias como meio de acesso a conteúdo informativo, “apontando que os alunos têm uma relação de educação informal com esses meios de comunicação” (Santos; Souza, 2021).

Na **categoria 2** temos sete artigos e sete trabalhos acadêmicos que apresentam nos seus objetivos o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre os

produtos midiáticos ou uso das tecnologias de informação e comunicação. A categoria inclui sete trabalhos. Nesses sete artigos temos como público-alvo a formação de professores nos artigos A7 e A8; os educandos da EJA e o modo como se apropriam de alguns produtos midiáticos e a leitura que desenvolvem a respeito dessas matérias nos artigos A9, A10, A18 e A26; e no artigo A11 é apresentado uma análise, utilizando a realização de entrevistas, sobre a representação midiática da EJA em uma série transmitida na TV Globo, denominada 'Segunda Chamada'.

Os trabalhos enquadrados nessa categoria de análise são fundamentais para a pesquisa desenvolvida nessa tese, por terem a preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos educadores e educandos, a partir da leitura de textos ou outros engajamentos com os produtos midiáticos. A ampliação da leitura e interpretação dos textos jornalísticos ganharam destaque nos trabalhos desenvolvidos nos artigos A18 e A26 que tratam respectivamente de textos sobre o período do regime militar e a violência urbana. No artigo A8 a educação midiática é desenvolvida numa atividade de extensão universitária com professores da EJA, onde são propostas leituras de materiais oriundos das redes sociais que tratam da polarização política, Fake News e a dispersão do ódio no ciberespaço.

Na **categoria 3** enquadrados os artigos que buscaram desenvolver práticas narrativas/discursivas no ambiente da sala de aula nas quais, utilizando de situações-problemas locais ou advindas do contexto da comunidade escolar criaram um ambiente dialógico e comunicativo. Enquadram-se nessa categoria quatro artigos. Os artigos A2 e A7 apontam questões relacionadas a Educação Ambiental e Socioambiental como motivadoras para reflexões e práticas dialógicas horizontais entre os participantes da proposta de pesquisa. Já nos artigos A1 e A21 temos a história de vida dos estudantes como propulsora das narrativas construídas e no desenvolvimento da expressividade estudantil no ambiente da sala de aula.

Quatro artigos propõem a produção de materiais didático-midiáticos, constituindo a **categoria 4** dessa análise. No artigo A17 o uso das TIC na formação continuada de professores viabiliza a reflexão sobre o seu uso na construção de saberes no processo de ensino da Língua Portuguesa. No artigo A21 a produção de mídias ocorre a partir dos diálogos sobre as histórias de vida dos educandos que constituem uma Comunidade de Investigação, tais mídias constituíram um *weblog*. Nos artigos A29 e A30 vemos a produção de materiais didáticos partindo de diálogos dos discentes com pesquisadores da Fiocruz e com o uso de *software Audacity* para

produção de arquivos digitais, respectivamente, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Na **categoria 5** agrupamos quatro artigos que apontam as deficiências e limitações na formação dos profissionais da educação, e também das instituições educadoras, para o trabalho com as TDIC. Esses artigos identificam dificuldades formativas e estruturais que tornam problemática e desafiadora a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, tornando a inclusão social e digital do público atendido pela EJA uma demanda necessária e urgente. As limitações apontadas para o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem são descritas como resultado da pesquisa no A17, após a realização de oficinas na formação continuada dos professores da EJA, enquanto as deficiências na estrutura física e na formação dos professores é evidenciada no artigo A20 que analisa a utilização das tecnologias na EJA ofertada numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro. No tocante ao artigo A27, foi possível notar que ele aponta para a necessidade de incorporação das TDIC no contexto da EJA. Esse artigo se destaca porque através do levantamento bibliográfico a respeito da inclusão das TDIC na grade curricular da EJA os autores concluíram que muitos trabalhos apontam as dificuldades e deficiências desse processo, mas poucos apontam para soluções dessas demandas. Concordamos com Marineli e Reis (2022) que “há a necessidade da inclusão das TDIC na grade curricular da EJA, tendo como foco o letramento digital a fim de garantir aos estudantes uma formação transformadora, libertadora e crítica”, e é nessa perspectiva que essa tese apresenta uma intervenção pedagógica.

Três artigos e dois trabalhos acadêmicos compõem a **categoria 6** dessa análise que destaca a utilização das tecnologias motivada pela pandemia por COVID-19. Diante do momento desafiador imposto por essa calamidade pública, o uso das tecnologias foi o meio pelo qual o processo educacional na EJA teve continuidade. As dificuldades com a utilização das ferramentas tecnológicas foram apontadas nos três artigos, mas também indicaram que a utilização das plataformas digitais conseguiu promover o compartilhamento de informações, a interação entre os agentes educativos e a continuidade nesse processo de inclusão digital mesmo com o fim da pandemia. Nesses trabalhos ficou evidente a necessidade de fomentar o uso das TDIC no ambiente de ensino a partir da capacitação do corpo docente e da melhoria nas estruturas das instituições, para que a atuação do docente tenha mais condições técnicas e estruturais, atingindo, assim, maior qualidade.

É necessário salientar que esse levantamento não tem a intenção de diminuir a importância de qualquer trabalho ou pesquisa realizada sobre Educomunicação e Educação Midiática no contexto da EJA. O objetivo central é realizar nessa seção da tese um mapeamento das principais tendências e abordagens que essas investigações têm adotado, além de traçar aspectos que aproximam ou distanciam tais pesquisas analisadas da proposta fundamental desta investigação acadêmica. O mapeamento e análise dos trabalhos sobre Educação Midiática na EJA revelam um campo em expansão, mas ainda marcado por abordagens predominantemente instrumentais e desafios estruturais.

A sistematização em categorias permite identificar tendências, lacunas e potencialidades, destacando a necessidade de ampliar práticas críticas, bem como de fortalecer políticas de formação docente e infraestrutura. Diante do exposto, os artigos que apresentavam como objetivos principais: desenvolvimento de leitura crítica da mídia (categoria 2); formação de um ambiente dialógico e comunicativo (categoria 3); produção de materiais midiáticos (categoria 4) e identificação de limitações/necessidades na formação docente (categoria 5) são abordagens de interesse dessa tese, pois vão de encontro aos anseios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para uma formação em Educação Midiática.

No levantamento dos trinta e três trabalhos acadêmicos foi possível identificar as regiões que esses estudos estão ocorrendo e também quais cursos ou programas esses trabalhos estão vinculados. Quanto à distribuição das produções por regiões, temos: uma (01) produção na região Norte; quatro (04) produções na região Centro-Oeste; nove (09) produções na região Nordeste bem como na região Sudeste; a região Sul lidera com dez (10) produções no período analisado.

Essa disparidade pode ser analisada sob a ótica das desigualdades históricas e estruturais do país, refletidas também no campo acadêmico. A predominância de pesquisas em determinadas regiões pode estar relacionada à maior oferta de cursos de pós-graduação, infraestrutura universitária e políticas de fomento à pesquisa nessas localidades. Por outro lado, a sub-representação da região Norte indica a necessidade de incentivar e apoiar pesquisas sobre Educação Midiática na EJA em contextos amazônicos e interiorizados, onde os desafios sociais, culturais e de acesso à tecnologia são distintos, como indica os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-IBGE, 2020) apontam que nestas regiões (Norte e Nordeste) temos 21,5% da população com 15 anos ou mais analfabetas, bem como

menor número médio de anos de estudo, ou seja, não completaram a escolarização básica.

Quanto ao curso ou programa das publicações analisadas, temos dezesseis (16) no curso de Pedagogia, cinco (05) em cursos de Tecnologia/Computação, cinco (05) no curso de Letras, dois (02) no curso de Educação Física, dois (02) no curso de História, dois (02) no curso de Biologia/Ciências da Natureza, e um (01) no curso de Comunicação e Artes. Essa distribuição evidencia uma forte centralidade da Pedagogia, o que é esperado, considerando que a EJA é um campo eminentemente educacional e que a formação de professores é fundamental para a implementação de práticas de Educação Midiática.

A presença significativa de pesquisas em cursos de Tecnologia/Computação indica o reconhecimento da importância das competências digitais e do letramento tecnológico para o desenvolvimento da Educação Midiática, especialmente em contextos de EJA, o acesso e o uso crítico das tecnologias são desafios recorrentes. O envolvimento de cursos de Letras sinaliza a preocupação com as práticas de leitura, interpretação e produção textual mediadas pelas mídias, aspectos essenciais para a formação crítica dos educandos da EJA.

A participação de áreas como Educação Física, História, Biologia/Ciências da Natureza e Comunicação e Artes, embora menos expressiva, aponta para uma tendência de transversalidade e potencial interdisciplinaridade no tratamento da Educação Midiática. Isso sugere que o tema pode (e deve) ser explorado em diferentes componentes curriculares, ampliando o alcance e a relevância das práticas midiáticas na EJA.

Em síntese, a análise das pesquisas sobre Educação Midiática na EJA evidencia avanços importantes, mas também revela desafios persistentes, especialmente no que se refere à superação de abordagens meramente instrumentais e à promoção de práticas críticas e dialógicas. A diversidade de categorias identificadas demonstra a riqueza e a complexidade do campo, mas aponta igualmente para a necessidade de fortalecer a formação docente, ampliar a infraestrutura e fomentar políticas públicas que garantam o acesso e o uso qualificado das tecnologias. Dessa forma, promover uma Educação Midiática crítica e emancipadora na EJA é fundamental para garantir a inclusão, a autonomia e o protagonismo dos educandos diante das demandas do século XXI, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6.2 INTERVENÇÃO NAS TURMAS DA EJA E ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

As intervenções realizadas com turmas do segundo e terceiro segmentos da EJA foram planejadas levando em consideração os princípios da dialogicidade e problematização (Freire, 1981) com a utilização de mídias que possibilitasse uma reflexão crítica sobre questões relevantes para o público da EJA, e negociadas com o conteúdo programático apresentado pelos professores regentes.

Os itens analisados que compõem o *corpus*, desse momento da pesquisa, foram os registros das observações feitas pela pesquisadora durante a intervenção e os registros produzidos pelos educandos ao final das ações.

A síntese dos resultados apresentados nesta seção encontra-se registrada no Quadro 4, seguida pela apresentação dos dados obtidos, que são detalhados e exemplificados com os trechos selecionados.

Quadro 4 – Síntese dos resultados das intervenções nas turmas da EJA

Local:	Público:	Tema:	Produto midiático utilizado:	Objetos de análise:	Unidades de análise:
Escola Planaltina	1ª, 2ª e 3ª etapas	Mulheres na luta por igualdade	Exposição dialogada	Anotações do diário de campo e 15 redações dos educandos	1. Mídia como ferramenta de reforço do patriarcado
Escola Planaltina	1ª, 2ª e 3ª etapas	A gênese do Capitalismo	Filme: Tempos Modernos, Charles Chaplin (1936)	Anotações do diário de campo e 8 questionários avaliativos	2. Relação entre a mídia e a realidade/ desigualdade social
Escola Sobradinho	1ª etapa	O ser humano e a relação com o meio ambiente	Curtas metragens: MAN (2012)	Anotações do diário de campo e registro escrito	3. Relação entre capitalismo e degradação ambiental
	3ª etapa		Ilha das Flores (1989)		
Escola Sobradinho	2ª etapa	Dengue	Campanhas publicitárias sobre a Dengue (2023)	Anotações do diário de campo e registro escrito	4. Campanhas governamentais de saúde

Fonte: Elaborado pela autora.

Como as intervenções pedagógicas foram diversas com relação a temática e as mídias utilizadas, os objetos (resultados) também apresentaram bastante

diversidade. As unidades de análise construídas foram utilizadas como base para organização dos registros e se tornaram ferramentas para orientar a interpretação dos dados em relação aos referenciais teóricos desta pesquisa.

As unidades de análise construídas são ferramentas essenciais que orientam e estruturam nesse momento de apresentação dos achados da investigação proposta, facilitando uma abordagem sistemática e compreensiva ao estudo do fenômeno em questão que se relacionam com o objeto dessa pesquisa e que serão analisadas à luz do MHD. Nas subseções seguintes serão apresentados extratos dos registros de observação e das produções dos educandos que serão objetos de análise e discussão.

6.2.1 MULHERES E O PATRIARCADO NA MÍDIA

Durante a apresentação do tema “Mulheres na luta por igualdade” na Escola Planaltina, os estudantes puderam fazer perguntas e participar da conversa. Na apresentação foi visto que segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, as mulheres representam 51,5% da população brasileira, o que destaca a relevância de discutir sua representação e participação na sociedade. No entanto, apesar da maioria numérica, persistem desigualdades estruturais e simbólicas, manifestadas em índices alarmantes de violência de gênero — como ilustrado pelo número de feminicídios no Distrito Federal em 2023 — e na reprodução de estereótipos midiáticos.

Conforme Freire Filho (2004) e Baccega (1998), a mídia desempenha papel central na formação de modelos e concepções simbólicas sobre o feminino, internalizadas como preconceitos e naturalizadas socialmente. Filmes, séries, músicas, noticiários e revistas femininas não apenas refletem, mas também moldam expectativas sobre aparência, conduta, felicidade e papéis sociais das mulheres.

Como a apresentação da temática era dialógica, surgiram vários comentários sobre como eles (educandos) nunca haviam observado ou pensado a respeito de como a mulher é retratada pelas mídias. Uma estudante comentou que esses padrões de beleza que surgem com as imagens que a mídia apresenta das mulheres *“gera muito sofrimento, fazendo com que muitas queiram ficar magras do jeito que a TV mostra e que podem até morrer na busca de alcançar esse padrão”* (Educanda M, 2024).

Após o momento de explanação e diálogo sobre essa temática, os educandos do terceiro segmento da EJA foram convidados a fazerem uma redação sobre o que achavam da representação feita pelas mídias sobre as mulheres. Durante a elaboração da redação, uma educanda se posiciona elogiando a escola pela iniciativa, e afirma que pela *“primeira vez o tema mulher não é visto com um olhar romântico, como se fosse um ser sensível e frágil”* (Educanda L, registro escrito, 2024).

Alinhando-se a essa concepção, a redação de uma estudante expressa sua indignação em relação aos processos de discriminação que as mulheres passam. A educanda posiciona-se contrária à ideia de a mulher ser o sexo frágil, pois esta *“cuida da casa, filhos, despesa, saúde e que, portanto, deveriam ser consideradas o sexo mais forte, além de trazerem outro ser humano à vida”* (Educanda A, registro escrito, 2024). Ainda nesse texto é possível notar um diálogo construído pela educanda entre a expressão sexo frágil, associada ao gênero feminino, e as várias atividades executadas pelas mulheres no cotidiano. A estudante problematiza a expressão estereotipada que é muitas vezes usada nas mídias em relação às mulheres, confrontando-a com o que é visto no seu contexto social.

Com a análise dos registros produzidos pelas educandas é possível notar que existe uma indignação própria do reconhecimento de uma disparidade entre o discurso produzido pela mídia sobre as mulheres, no quesito fragilidade, e o que é vivenciado no contexto real. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a propagação de uma ideologia dominante pela mídia, na sociedade capitalista, serve para mascarar as complexas relações de poder e impedir a conscientização crítica dos indivíduos. A manipulação das ideias e dos significados acerca da realidade, orientada pelos interesses da classe dominante, resulta na produção de representações que refletem a ideologia burguesa, promovendo a reprodução de uma visão distorcida ou equivocada do real, em outras palavras, constrói-se uma realidade e deseja que as pessoas a aceitem como verdadeira, como afirma Lênin (1982) na Teoria do Conhecimento:

O que é verdade, é verdade. Os homens podem conceber e “acrescentar mentalmente” para si toda a espécie de infernos, toda espécie de duendes, (...), mas a missão da teoria do conhecimento consiste precisamente em demonstrar o caráter irreal, fantástico, reacionário, destes acrescentos mentais (Lênin, 1982, p. 59).

A mídia nesse sentido, está atuando como uma superestrutura na divulgação de ideias que refletem as relações de poder que existem na sociedade, nesse caso, construindo consensos sobre a inferioridade do gênero feminino em relação ao masculino, reforçando o patriarcado. Segundo Bell Hooks (2018), o patriarcado é um sistema social, político e cultural de dominação e opressão baseado na supremacia masculina, resultado de um conjunto de valores, crenças e práticas internalizados por homens e mulheres desde a infância, perpetuando a desigualdade de gênero em todas as esferas da vida social, familiar, econômica e política. Os meios de comunicação são ferramentas de manipulação do imaginário da população e colaboram para a construção dessa realidade de desigualdade, como afirma Woitowicz (2006, p. 2):

Sabe-se, que ao longo da história oficial, os meios de comunicação serviram, de modo geral, para legitimar as estruturas de poder, abrindo espaço para versões que se cristalizaram no imaginário social, legitimando uma certa noção de “verdade” aceita consensualmente.

As concepções veiculadas na mídia sobre a fragilidade da mulher ou a limitação na sua atuação social (resumindo-se ao papel de maternidade e cuidado) terão impacto ao invisibilizar lutas históricas por reconhecimento de direitos por parte das mulheres. Como elucida Perseu Abramo (2003), os meios de comunicação frequentemente espelham as relações de poder dominantes, perpetuando ideologias que mantêm as atuais estruturas sociais. Através da escolha de notícias, do modo como as questões são abordadas e das representações simbólicas, eles podem intensificar as tensões de classe, gênero, raça e outras dimensões sociais, afetando a percepção do público e moldando suas opiniões. Como pontua a Educanda A (2024)

As mulheres são apenas representadas nos meios de comunicação pelo seu corpo, receitas de comida, anúncios de moda, dicas produtos de beleza. A publicidade pra elas é com produtos de limpeza, fraldas para seus bebês, creme antienvelhecimento, cosméticos e muitos serviços. (...) A desigualdade entre as mulheres na mídia é uma questão que não é muito questionada nos jornais, pois a própria mídia aponta que as mulheres devem ficar em casa, fazendo comida e arrumando a casa pros seus maridos. Lugar de mulher não é dentro de casa, elas merecem e tem os mesmos direitos que os homens. (Educanda A, registro escrito, 2024).

O registro da Aluna A revela que a mídia exerce papel central na reprodução de desigualdades de gênero ao limitar a representação feminina a papéis domésticos

e à valorização da aparência. Para superar essa lógica, é fundamental promover uma educação midiática crítica, capaz de questionar e desconstruir estereótipos, ampliando as possibilidades de representação das mulheres em todos os espaços sociais e reconhecendo seus direitos e potencialidades. Nesse sentido, ao incorporar a perspectiva da Educação Midiática na prática educativa, é possível confrontar os programas midiáticos que representam a mulher como “sexo frágil” com os dados de pesquisas, que apontam atuação ampla e expressiva da mulher nos diferentes contextos sociais, como por exemplo, desenvolvidas pelo IBGE. Quando a pesquisa do Censo de 2022 apontou que houve um aumento expressivo na proporção de unidades domésticas sob responsabilidade de alguém do sexo feminino, saltando de 38,7% em 2010 para 49,1% (IBGE, 2022).

Outra informação importante refere-se à remuneração, no mesmo ano de 2022, as mulheres receberam 78,9%²⁷ do rendimento dos homens, exercendo as mesmas atividades laborais e estando nos mesmos cargos que eles. *A Desigualdade de rendimentos do trabalho* era maior entre as pessoas pertencentes aos grupos ocupacionais que possuem maiores rendimentos, como diretores, gerentes, profissionais das ciências e intelectuais, grupos nos quais as mulheres receberam, respectivamente, 61,9% e 63,6% do rendimento dos homens (PNAD Contínua, 2019).

A respeito do tempo que as mulheres dedicam aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos no Brasil, a pesquisa do IBGE aponta que, em 2022, foi quase o dobro de tempo que os homens, 21,3 horas contra 11,7 horas. As desigualdades existentes entre os gêneros precisam ser desveladas e, a partir disso, os discursos construídos pelas mídias precisam ser problematizados na EJA com o intuito de desenvolver o senso crítico dos educandos. Assim, as pesquisadoras Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009) defendem

a ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso coloca à disposição da sociedade (...) e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais (Bévort; Belloni, 2009, p. 1082).

²⁷ Dado disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: fev.2025.

É fundamental que no seu processo educacional o estudante seja desafiado a pensar criticamente sobre as mídias e seu papel contraditório na sociedade capitalista atual, reconhecendo que ela pode estar a serviço da retificação dos interesses da classe dominante ou pode estar se opondo as ideias hegemônicas, com vistas à superação das desigualdades sociais. As práticas pedagógicas que envolvem a Educação Midiática não se propõem a trazer uma forma de pensar, limitada e pronta, mas ao contrário, é oportunizar o debate e a problematização das representações de gênero que são feitas pela mídia. Dessa forma, trazer o debate para escola fortalece a importância do assunto, reforça o que o educando já pensa sobre a temática e aprofunda a sua conscientização. As questões de gênero são muito importantes no contexto da EJA, porque é por meio do reconhecimento dos desafios enfrentados por mulheres e pessoas de diferentes identidades de gênero é que será possível a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas às realidades dos educandos. Isso é especialmente relevante considerando que, segundo dados do IBGE (2022), as mulheres representam a maioria da população brasileira, mas ainda enfrentam desigualdades no acesso à educação, ao trabalho e à participação social. Na EJA do Brasil é possível notar um quantitativo maior de matrículas de pessoas do sexo feminino no ano de 2024 (TABELA 10), realidade evidenciada também em três regiões do país, o que enfatiza a relevância dessa temática e sua problematização nessa modalidade escolar.

Tabela 10 – Número de matrículas por sexo na EJA/2024

	Feminino	Masculino
Brasil	1.254.298	1.137.021
Norte	141.306	133.759
Nordeste	638.688	562.481
Sudeste	311.342	269.774
Sul	99.720	106.837
Centro-Oeste	63.242	64.170

Fonte: Elaboração da autora, a partir do Censo Escolar (INEP, 2024).

Os dados apresentados apontam que, com exceção da região Sul e Centro-Oeste, onde há leve predominância de matrículas masculinas, as demais regiões apresentam mais mulheres na EJA. O destaque vai para o Nordeste, que concentra o

maior número absoluto de matrículas femininas e masculinas, refletindo tanto a dimensão populacional quanto os desafios sociais e educacionais históricos da região.

Esses dados dialogam com a literatura sobre desigualdade de gênero e acesso à educação no Brasil, mostrando que, apesar das mulheres representarem a maioria das matrículas na EJA, isso não necessariamente se traduz em melhores condições sociais ou profissionais. Muitas mulheres retornam à escola após interrupções causadas por gravidez precoce, trabalho doméstico, responsabilidades familiares ou situações de violência de gênero, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais adequadas e práticas pedagógicas que objetivem a superação dos estereótipos de gênero.

6.2.2 O TRABALHO E A VIDA HUMANA

Ao assistir um filme como *Tempos Modernos* de Charles Chaplin diversas reflexões são possíveis relacionando-o com as situações atuais da sociedade capitalista que vivemos. Nessa intervenção, o filme foi utilizado como promotor de discussões, reflexões e a produção de respostas a um questionário sobre o início e os fundamentos da sociedade capitalista.

O pesquisador Cleber F. Gomes, em 2013, no II Congresso Ibero-Americano de estilos de aprendizagem, tecnologias e inovações na educação defendeu que:

Sabendo das dificuldades de planejamento de aulas e da falta de interesse dos alunos, a análise fílmica pode ser uma grande aliada na rotina de trabalho de professores de Sociologia da rede pública de ensino, visando obter um pensamento crítico com relação ao meio e a imagem (Gomes, 2013, p.2).

Ainda segundo esse pesquisador, o filme *Tempos Modernos* é um clássico do cinema global que trata a evolução da modernidade produtiva com o surgimento das fábricas e suas máquinas, que não apenas impulsionaram a produção, mas também mecanizam os próprios trabalhadores na linha de montagem. O professor pode explorar os assuntos relacionados ao mundo do trabalho, o progresso tecnológico no processo produtivo, o sistema capitalista, as relações estabelecidas entre empregado e empregador, o movimento operário e as greves (Gomes, 2013, p.12).

A utilização de filmes como motivadores de debates e discussões acerca de temas importantes para o desenvolvimento educacional do educando faz parte do

contexto histórico-social em que estamos vivendo, em que a relação com o mundo é tão midiaticizada. A ação educativa com o uso de mídias, nesse sentido, deve assumir “um caráter tão novo como a própria realidade social desta época, a qual não tem nenhum precedente na História” (Wachowicz, 1991, p.57).

As respostas fornecidas pelos educandos ao questionário sobre o filme foram agrupadas nas seguintes categorias: (i) relevância do tema do filme para os dias atuais; (ii) a importância do trabalho; e (iii) relação do poder do Estado e bem-estar dos cidadãos.

Na análise sobre a relevância do filme para os dias atuais foi possível identificar que os educandos conseguiram relacionar as questões apresentadas no filme com aspectos atuais das relações de trabalho. Os educandos destacaram que os temas tratados pelo filme, como exploração dos trabalhadores, condições desumanas e a busca incessante pelo lucro, permanecem atuais. Sobre **a relevância do tema do filme para os dias de hoje** os estudantes pontuaram que

são temas relevantes pois, nos dias atuais essas condições ainda são ruins visando somente o ganho das indústrias de forma exploratória (Educando R, registro escrito, 2024).

o filme mostra a exploração dos trabalhadores e as condições desumanas, temas ainda relevantes em indústrias com falta de direitos trabalhistas (Educanda E, registro escrito, 2024).

o capitalismo atual é pautado na premissa de que terá mais sucesso quem acumular mais riquezas, ao possuir os meios de produção, como os donos de propriedades privadas, o capitalismo visa o lucro e a acumulação de riquezas (Educando B, registro escrito, 2024).

Essas falas apresentam um grande potencial para aprofundar nas questões do contexto histórico e material que envolve o sistema capitalista e faz parte do arcabouço teórico-metodológico do MHD.

Quando é feita menção às condições precárias e o foco no acúmulo de riquezas persistente na concepção capitalista desde a Revolução Industrial até hoje, é o momento propício para uma intervenção docente no sentido de relacionar esses aspectos com questões atuais, embasado em Marx e Engels (2020, p. 322) quando afirmam que “O trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador”. Nessa afirmação Marx e Engels (2020) apontam para a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, caracterizando um ato de alienação dessa atividade humana prática. Na alienação do trabalho, o trabalhador

deixa de ser proprietário dessa atividade, dessa forma o trabalho passa a ser algo exterior à essência humana, perdendo sua relação com a satisfação de necessidades internas e se torna apenas “um meio para satisfazer necessidades externas a ele” (Marx; Engels, 2020, p. 323).

Nesse sentido, a temática apresentada no filme e as falas dos estudantes apontam para a questão da desigualdade social, fruto das relações de poder, e que encontra respaldo no pensamento de que acumular riquezas é visto como uma forma de obtenção do sucesso do capitalismo. Visão que concorda com a defesa de Marx e Engels (2020, p. 319)

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o trabalhador como uma mercadoria, e, a saber, na mesma proporção em que produz mercadorias em geral.

Como exposto por Marx e Engels (2020), essa é a engrenagem que mantém a exploração da força de trabalho em favor da manutenção da riqueza do capitalista. Quando os educandos expõem esses aspectos nos registros e falas, eles apresentam as contradições que existem no sistema capitalista, uma vez que apontam a exploração da força de trabalho e a busca constante por acumulação de riquezas. Ao perceber essas contradições e o seu papel no sistema de produção, o educando pode ser levado a pesquisar sobre as crises sociais históricas que levaram a mudanças nas relações de produção e pensar em formas de superação dessa exploração que sofre. Porque ao aplicar o materialismo histórico-dialético, é fundamental incentivar uma análise crítica que reconheça as condições materiais que envolvem os educandos, levando a uma compreensão mais profunda da dinâmica capitalismo-trabalho e suas implicações para a transformação social.

Como as relações existentes na sociedade capitalista são contraditórias, da mesma forma o princípio do trabalho também aparece nas falas dos educandos, imbricado nesse fenômeno da contradição. Uma vez que o trabalho na visão do capitalista é uma atividade de exploração e produção de riqueza, ele é na visão ontológica, apontado como uma atividade humana de transformação da natureza (Marx; Engels, 2020, p.75). No tocante **a importância do trabalho** um estudante pontuou que

o trabalho é importante para manter a organização da sociedade. Ele é valorizado de forma positiva porque traz a sobrevivência dentro dessa organização social (Educanda M, registro escrito, 2024).

A educanda que fala sobre o trabalho reconhece o papel dele na manutenção da sociedade, e aponta uma visão muito próxima da visão ontológica do trabalho apontada por Marx, que define o trabalho como atividade humana de interação e transformação dos recursos naturais em bens necessários para sua sobrevivência. Mas para o sistema capitalista as relações de trabalho são a base material que dá sustentação a toda superestrutura social, política e ideológica (Marx; Engels, 2020). É importante que o educando analise essa contradição inerente a concepção de trabalho na sociedade em que vivemos, denominada de sociedade do capital por István Mészáros (2008) em seu livro, quando afirma que:

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação (Mészáros, 2008, p. 17).

O mesmo autor pontua que a educação pode servir como um processo de “interiorização” das condições de exploração do trabalho como mercadoria, induzindo os indivíduos a aceitação passiva dessa conformação nas relações de trabalho. Nesse sentido, o processo educacional poderia ser visto como um processo social mais abrangente de reprodução, sem engajar-se no fenômeno de mudança e transformação do quadro social (Mészáros, 2008, p. 25). Mas em sentido oposto, adotando uma perspectiva crítica da educação, as práticas pedagógicas comprometem-se a formar cidadãos capazes de identificar as contradições presentes nas relações de trabalho no sistema capitalista, auxiliando os educandos a reconhecerem situações de exploração e opressão e a se posicionarem ativamente na busca por transformação social. Nesse sentido, é preciso também problematizar a função do Estado na sociedade atual, na manutenção das desigualdades sociais e nas relações de trabalho. Conforme Engels (2012, p. 213)

o Estado emerge como aquele capaz de produzir os consensos necessários, o equilíbrio, a relação entre as classes de modo pacificado a fim de dar

continuidade à reprodução da sociabilidade capitalista: O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é realidade da ideia moral, nem a imagem e a realidade da razão, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ordem. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Nessa perspectiva, Engels (2012) revela que o Estado, longe de ser neutro, é um instrumento de manutenção da ordem vigente, legitimando as desigualdades e os interesses da classe dominante sob o pretexto de garantir a estabilidade social.

No filme *Tempos Modernos*, o Estado é representado na repressão ao movimento de greve dos trabalhadores e para impor a “ordem” quando existem críticas e resistências ao cumprimento das atividades laborais dos trabalhadores. A educação, fundamentada na formação crítica e dialética, tem papel importante na compreensão crítica do papel do Estado sobre políticas públicas, justiça social e transformação das estruturas sociais. Nesse contexto, quanto **a relação entre o poder do Estado e o bem-estar dos cidadãos** os estudantes pontuaram que

a função é manter vínculos empregatícios de longo prazo, garantindo os direitos dos trabalhadores e preservando a produtividade (Educando L, registro escrito, 2024).

O poder do Estado deve ser em prol do cidadão, visando bem-estar, saúde, salário mínimo correto para custear as demais coisas, fazer leis que não dão brecha para a exploração ou até escravidão (Educando J, registro escrito, 2024).

O Estado deve garantir acesso a cuidados de saúde, mas isso depende da classe social, e na realidade ele (Estado) deveria buscar realmente esse direito (ao trabalho) para todos, mas infelizmente está mais a favor das empresas (Educanda R, registro escrito, 2024).

Nas práticas pedagógicas dialógicas e críticas é preciso que as proposições feitas pelos educandos sejam utilizadas para debates, problematizações e apresentação de ideias contraditórias que ampliem o olhar do estudante para outros aspectos antes não observados por ele. Ao analisar a concepção de Estado, os Educandos L e J apontam uma visão de Estado como protetor do emprego dos trabalhadores, que preserva os direitos fundamentais dos cidadãos e também garantidor da produtividade, enquanto a Educanda R apresenta uma concepção de

Estado que mantém privilégios de uma determinada classe social. Dessa forma, quando analisamos as concepções diversas apresentadas pelos educandos, é possível inferir que a visão dos educandos é construída a partir da sua prática e vivência social em relação ao Estado. O discurso de Althusser *apud* Saviani (2003) sobre o Estado e seu papel pode indicar uma possibilidade de controvérsia sobre as falas feitas pelos estudantes.

o estado utiliza-se de dois tipos de ferramentas para manter em toda a sociedade a reprodução das condições que são vividas nas forças produtivas, são elas: os Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, escolar, informacional, cultural, etc). “A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (Althusser, 1977 *apud* Saviani, 2003, p. 22).

Ao apresentar uma visão diferente da concepção do educando, não há a pretensão de desmerecer o conhecimento advindo do educando, pelo contrário, no MHD o processo de aprender acontece por meio da relação entre o ser humano (ser concreto, carregado de concepções) e o mundo, ou entre o ser humano e o próprio conhecimento. As ações pedagógicas com viés dialético precisam ter uma postura questionadora/problematizadora em relação às concepções iniciais apresentadas pelos educandos.

Com a apresentação de uma visão diferente é possível que surjam questionamentos e incômodos sobre as concepções sedimentadas que os educandos apresentaram sobre o Estado e seu papel na sociedade. Diante desse processo é possível mobilizar os educandos para o processo de investigação sobre a história de constituição do Estado no Brasil, e também buscar notícias que reflitam o Estado (governo, órgãos da administração pública, da polícia) que possam indicar as contradições existentes ao analisar o Estado e seu papel numa sociedade capitalista e desigual. Com essa proposta é possível pensar na ampliação da prática pedagógica para um processo interdisciplinar, englobando a construção de conhecimentos em outras disciplinas como, História e Geografia.

Dessa forma, as escolhas pedagógicas devem ser feitas com consciência a respeito de qual sociedade se pretende colaborar e as práticas adotadas devem ser executadas tendo uma intenção clara e objetiva. Seguindo a perspectiva do MHD para educação é possível aferir que a utilização de produtos midiáticos nos processos

educacionais também deve observar esses aspectos, consciência e intencionalidade. A escolha da mídia deve ser adequada para revelar situações problemas enfrentadas pelos educandos e que promova reflexões sobre a sua realidade. O filme Tempos modernos indicando os desafios da classe trabalhadora problematizou as contradições da prática produtiva, do trabalho e as limitações de ordem social e econômica, que são próprias da classe trabalhadora. Como afirma Wachowicz (1991, p. 63), “somente ao sentirem as contradições da prática produtiva os indivíduos formam a consciência de classe”

Neste cenário, a educação midiática surge como uma ferramenta para facilitar essa análise crítica, permitindo que educandos da EJA não apenas consumam, mas também avaliem o conteúdo midiático de forma consciente e crítica. A inclusão de um filme, como Tempos Modernos no ensino da EJA, oferece a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica nos estudantes.

Nesses extratos há indícios de que o filme conseguiu abordar temáticas atemporais como trabalho, industrialização e desigualdade social. Mas é perceptível que o filme nessa ação pedagógica foi o protagonista do processo de ensino/aprendizagem atrelados à questão da gênese do Sistema Capitalista, enquanto poderia ser tratado também como instrumento problematizador acerca da realidade atual da vida dos estudantes em seus contextos de trabalho.

6.2.3 RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

Nas aulas de Biologia da Escola Sobradinho, com as turmas de 1ª e 3ª etapa do terceiro segmento da EJA (equivalente ao Ensino Médio), foram utilizadas as mídias: Ilha das Flores²⁸ e o curta metragem MAN²⁹. Ilha das Flores é um documentário ficcional roteirizado e dirigido por Jorge Furtado, em 1989. Na forma de sátira, o enredo detalha o ciclo de vida de um tomate desde a sua plantação até seu apodrecimento, quando é jogado em um aterro, denominado Ilha das Flores, onde vira alimento para porcos e também seres humanos. Já o filme MAN é um curta metragem de animação de Steve Cutts, produzido no Reino Unido em 2012. Criado em flash, o curta traz forte crítica ao modelo de consumo em pleno desenvolvimento no mundo atual.

²⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h30BO_6kFNM&t=349s Acesso em: jul./2024

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RbpL5xGCXx8> Acesso em: jul./2024.

Essas mídias foram apresentadas nas turmas como motivadoras de reflexões e discussões sobre a temática de sustentabilidade ambiental, que foi apontada como conteúdo dessas etapas pela Professora B. Após as discussões sobre as mídias, os educandos foram convidados a produzir registros escritos que serviram de objeto para a análise dessa pesquisa acadêmica.

Vale ressaltar que trabalhar com abordagem temática, como uma organização pedagógica coerente com a práxis freiriana é, como destacam Arrais e Bizerril (2020, p. 161), “tomada de consciência em relação às situações presentes, existenciais e concretas em que vivem os seres humanos é iniciada no exercício do diálogo e da conscientização”.

Durante as discussões um educando apontou que problemas como “lixão”, mostrado no filme *Ilha das Flores*, não era algo restrito àquele contexto, e indicou que perto da sua casa existia um espaço semelhante, onde pessoas que estavam em situação de rua, utilizavam os resíduos depositados para comer ou na busca por produtos que pudessem ser vendidos. Diante dessa fala e a identificação do local pelo educando, outros educandos reconheceram a existência desse espaço e outros ainda, propuseram mobilizar instituições para analisar e tentar resolver a situação.

Diante das discussões e redações construídas pelos educandos, notamos o potencial que um vídeo tem para promover reflexões sobre questões relacionadas à estrutura da sociedade e problemas enraizados nela, como é o caso da desigualdade, e suas relações com a crise ambiental que assola o planeta. Como apontam as falas das educandas (2024)

ao longo do filme são abordados temas como a pobreza, a fome, o desperdício de alimentos, a desumanização das relações sociais. O filme fala sobre a conscientização social, destacando a importância de refletir sobre as injustiças e desigualdades que ainda persistem na sociedade” (Educanda M, registro escrito, 2024).

A falta de políticas para solucionar a miséria da população brasileira e a produção de lixo desenfreada por causa de hábitos consumistas da coletividade. O filme nos dá uma visão mais completa sobre o consumo e a destinação do lixo. Ele fala sobre a desigualdade social e nos faz prestar mais atenção na hora do consumismo (Educanda J, registro escrito, 2024).

Os trechos em que os educandos conseguem relacionar o consumo exacerbado com a produção de resíduos são muito relevantes, pois evidenciam a necessidade de pensarmos hábitos e modos de vida atuais com a existência de tanto lixo no planeta e seus danos.

Cada sociedade, por meio de suas práticas culturais e conforme suas condições materiais de existência, sobrevivência e manutenção da vida, não apenas desenvolve estratégias para coexistir com esse meio natural, mas também estabelece uma relação de poder e dominação. Essa relação cria uma hierarquia de poder entre os indivíduos e a natureza, sendo que os seres humanos, alterando o equilíbrio ecológico e causando impactos ambientais negativos, são posicionados como dominadores enquanto a natureza, nesse contexto, como recurso explorado e subordinado, é vista como dominada (Silva *et al*, 2021).

O filme Ilha das Flores e o curta MAN motivaram os educandos a pensarem de forma integrada as questões políticas, sociais e ambientais, o que pode indicar uma superação das concepções individualistas que relacionam os desequilíbrios ambientais a práticas isoladas do contexto econômico, social e cultural. E como a sociedade capitalista é marcada por desigualdades, ela é marcada também por inúmeras consequências em relação à natureza, concordando com Silva *et al*, (2021, p.52), para a “visão capitalista e hegemônica o progresso e o lucro figuram como sendo mais importantes que o senso de preservação/conservação da natureza”.

As críticas feitas ao modelo de sociedade capitalista, cujo princípio primordial é a exploração dos recursos naturais e do indivíduo, geraram na educação uma busca por práticas pedagógicas coerentes com a transformação social e as questões científico-ambientais. É nesse sentido que a Educação Ambiental Crítica se fundamenta na análise das contradições do modelo de sociedade capitalista, cujo princípio primordial é a exploração dos recursos naturais e do trabalho humano (Loureiro, 2006). A abordagem da Educação Ambiental Crítica propõe práticas pedagógicas voltadas à transformação social, promovendo a problematização das questões científicas e ambientais.

Sob a ótica do MHD é preciso pensar sobre diálogos que tensionam e reflipam sobre a relação entre o ambiente e os aspectos relacionados ao mercado de consumo, a fim de questionar a postura do cidadão frente a lógica do capital imposta pelo sistema. Mas, além da reflexão, é preciso traçar planos concretos direcionados à transformação social. Como propõe Sánchez Vázquez *apud* Saviani (2003)

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem

indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez Vázquez, 1968 *apud* Saviani, 2003, p. 73).

Como visto, é preciso a interação entre a teoria e a prática, pois a transformação social efetiva exige um processo educativo que envolva a conscientização, a organização e a ação. Essa perspectiva é central em abordagens críticas, como a Educação Ambiental Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético, que enfatizam a necessidade de compreender e agir sobre as condições materiais e sociais que moldam a realidade. E é nesse sentido que o artigo *Ecologia política da sociedade de consumo e a 'produção destrutiva' no limiar do colapso ambiental*, de Layrargues (2022), indica como é importante historicizar o processo de consumo na sociedade capitalista, identificando os principais marcos históricos e culturais que impulsionaram o consumo desenfreado. Fundamentado nos princípios da Educação Ambiental Crítica e na Ecologia Política, o texto de Layrargues (2022) faz menção aos efeitos danosos que ligam o fetichismo (desejo) com as questões da produção e consumo. O autor salienta que existe uma substituição do papel do cidadão que pertence à classe trabalhadora, mas que agora é visto somente como um consumidor ou um comprador em potencial.

A mídia desempenha um papel importante, quando induz o espectador para que cada vez adquira e acumule mais mercadorias, processo que é facilitado pela indústria da propaganda, que expropria o senso de parcimônia do trabalhador que embarca nas regras de “necessidade” impostas pela mídia. Atuar de forma crítica em relação à leitura dos produtos midiáticos se torna imperioso. Indagar sobre questões relacionadas a construção das mídias, como a autoria, a intenção, as ideias e valores explícitos e implícitos nesse produto são cruciais para desvelar a ideologia que está sendo propagada.

Apesar de demonstrarem consciência do papel do consumismo na crise ambiental, em algumas redações os educandos relacionaram o processo de evolução/progresso do ser humano com a destruição/degradação do meio ambiente. Seria necessário proporcionar mais momentos de debates/reflexões sobre essa interação e até mesmo envolvê-los num movimento de pesquisa histórica que traga outras possibilidades de concepções, além dessa visão fatalista. A concepção fatalista pode ser superada durante debates que promovam a construção de visões mais

críticas, dialógicas e conscientes, trazendo para a conversa elementos como a estrutura e a organização da sociedade que tem resultado no modo de vida que temos na sociedade hoje.

Sua abordagem é impactante sobre questões relacionadas ao consumo e desperdício. O filme provocativo que incentiva a reflexão sobre o mundo em que vivemos (Educanda A, registro escrito, 2024).

O discurso em Ilha das Flores denuncia a deterioração social vivida por uma sociedade capitalista que não tem capacidade de prover de forma igualitária todos os seus membros (Educanda D, registro escrito, 2024).

Dessa forma, ao historicizar as questões ambientais afloram as contradições existentes no tratamento dos problemas ambientais. Layrargues (2022) aponta a incompletude das ideias de reciclagem e economia circular adotadas atualmente, salientando os riscos de responsabilizar os indivíduos e seus comportamentos individuais como solução para toda a crise ambiental vigente.

O filme Ilha das Flores e o curta metragem MAN podem ser um recurso importante para problematizar outros aspectos importantes que envolvem essa relação entre indivíduo-natureza, como a obsolescência planejada e a relação entre felicidade e consumo, muito utilizada pela mídia com o intuito de promover mais o consumo exacerbado. O diálogo é imprescindível para essa problematização, historicização e, também, para que sejam alcançados o contexto social e o cenário que envolve o educando, e que permita transformar sua atuação em relação ao meio ambiente. Como compreende Joselia Silva (2023) na sua tese:

A prática libertadora enunciada por Freire elucida-se na troca de experiências entre os pares através de uma concepção dialética do conhecimento. No contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos essa troca é algo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e interpessoal do estudante, favorecendo até a sua permanência no espaço escolar (Silva, 2023, p. 50).

Quando passamos a refletir sobre a construção de práticas educativas com interesse de discutir as temáticas ambientais, surge a necessidade de pensar em ações que desponham da realidade em que o indivíduo está inserido. O filme é um recurso valioso, e que juntamente com o processo dialógico contribui para a construção de conhecimentos, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, como também para o início de atitudes concretas de transformação a partir da visão crítica da crise ambiental.

6.2.4 CAMPANHAS GOVERNAMENTAIS SOBRE A DENGUE

Na Escola Sobradinho, nas aulas de Biologia com as duas turmas de 2ª etapa do terceiro segmento da EJA (equivalente ao Ensino Médio), foram utilizadas duas campanhas publicitárias governamentais sobre a prevenção à dengue. Nessas mídias são descritos comportamentos importantes para a não proliferação do mosquito *Aedes Aegypti*, vetor da dengue. Dentre as atitudes estão, não deixar água parada, limpeza de calhas e quintais e outras práticas que evitem acúmulo de água, pois esse é o ambiente utilizado pelo mosquito para sua reprodução. Na conclusão das campanhas publicitárias são apresentados os principais sintomas relacionados à dengue e é orientado que a população procure o atendimento de saúde, em caso de suspeita de ter contraído dengue. Foram campanhas publicitárias veiculadas em canais abertos de televisão, produzidas pela Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF).

Os objetos dessa análise serão os extratos de falas dos estudantes, registrados pela pesquisadora, depois de assistirem as propagandas de televisão sobre a prevenção da dengue.

Os educandos, em suas falas, relacionaram a propaganda como um ato de responsabilidade do Estado em cuidar da saúde dos cidadãos, indicando que não fariam nenhuma modificação no conteúdo ou na forma de apresentação dos produtos. O problema da dengue foi visto somente como um problema do indivíduo, e a responsabilidade pela sua prevenção e combate somente como uma atribuição do cidadão. Não houve falas que extrapolassem as proposições feitas pelos programas assistidos e que apontassem a visão da dengue como problema de saúde pública, e indicassem responsabilidade também do Estado.

Como apontado, diversas falas dos educandos indicaram a responsabilidade do indivíduo e a necessidade de desenvolver a sua consciência sobre a prevenção da dengue por meio do combate à proliferação do mosquito-vetor. Não se trata de retirar a responsabilidade do indivíduo frente ao grave problema da proliferação do mosquito-vetor da dengue, mas, concebendo a educação como um processo de ampliação de repertório para análise e crítica, o diálogo nas aulas deve se comprometer em aprofundar o debate e relacioná-lo com questões mais amplas.

É importante reforçar que o uso de uma mídia não dará conta desse aprofundamento, mas sim a associação desse recurso com o compromisso do educador em fazer da sala de aula um ambiente dialógico. Como aponta Freire (1981, p. 15):

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade.

Quebrar o silêncio pode mobilizar os estudantes a questionar a realidade em que estão inseridos, no caso da temática da dengue os educandos poderiam ser motivados a indagar sobre a existência ou não de uma relação entre as questões sociais e econômicas e essa doença, extrapolando o tratamento dessa temática como uma questão somente de saúde.

Pesquisas feitas pelos educandos podem trazer dados como os apresentados pelo Painel de Saneamento Brasil (SNIS, 2022)³⁰ que indicam que no Brasil, 15,8% da população não possui acesso à água e 44,5% da população não é atendida pela coleta de esgoto. E para indicar essa relação, as professoras Cristiane Fuzinato e Deise Paludo da UFFS – Campus Erechim apontam:

O saneamento básico é um componente essencial para a promoção da saúde e qualidade de vida nas comunidades. Ele compreende um conjunto de serviços e estruturas que visa garantir abastecimento de água potável, adequado esgotamento sanitário, limpeza urbana e o manejo dos resíduos sólidos, assim como drenagem e manejo das águas pluviais urbanas. A importância do saneamento básico vai além da simples melhoria na infraestrutura urbana, pois está diretamente relacionada à prevenção de doenças e à promoção da saúde pública. A incidência de casos de dengue, doença transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, é um exemplo dessa relação (Fuzinato; Paludo, 2024).

A interação entre as questões sociais, econômicas e a dengue sob a ótica do MHD precisa ser desvelada. Vale ressaltar que não é uma relação direta como se somente indivíduos da classe trabalhadora fossem contaminados por essa doença. Isso seria certamente um equívoco grave, em relação a todos os aspectos biológicos que envolvem essa doença, mas, concordando com as pesquisadoras supracitadas, não há como negar que as relações estruturais e materiais da sociedade contribuem para a persistência e agravamento da doença.

³⁰Painel de Saneamento Brasil. Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/site/index>. Acesso em: fev.2025.

Para Marx (2013) os fatores estruturais que explicam a condição de pobreza em que parcelas da população se encontram é resultado das condições materiais impostas pelas relações de produção da sociedade capitalista. Pois, na análise Marxista, é por meio do trabalho que serão satisfeitas as necessidades do ser humano e é através dele que serão providas as condições de existência desse trabalhador. Mas esse provimento das condições de existência não ocorre de forma satisfatória para o trabalhador na sociedade capitalista, devido a alienação do seu trabalho. Alienação que consiste numa separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, que passa a ser visto como mercadoria que será vendida para o capitalista. Nesse sentido Marx (2020) afirma que:

o trabalho produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotice, cretinismo para o trabalhador (Marx; Engels, 2020, p. 322).

Nesse contexto, as condições precárias como, falta de saneamento básico, água encanada e infraestrutura urbana inadequada, não são condições que surgem isoladamente, mas são frutos das relações de produção e das prioridades econômicas que, frequentemente, desprivilegiam as necessidades básicas da classe trabalhadora.

Sob uma lente dialética é possível observar que as intervenções para combater a dengue abordam apenas aspectos superficiais do problema, sem alcançar essas questões estruturais. É evidente que campanhas de erradicação do mosquito e tratamentos médicos são importantes, mas não atingem a origem do problema. Mudanças sociais e econômicas seriam fundamentais para reduzir a propagação da doença, nesse aspecto a luta pela sobrevivência também é referenciada por Marx e Engels (2007) quando afirmam que

Os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Uma fala muito relevante foi quando um educando relatou que ficou internado por 9 dias no hospital particular porque não conseguiu atendimento na rede pública

de saúde. Na sua fala, o educando descreveu que esperou por atendimento por doze horas, não conseguiu, teve que voltar para casa e depois procurar a rede particular.

Tomando por base esse relato foi possível indagar os educandos sobre a qualidade nos serviços públicos de atendimento à saúde, afinal de contas, todas as propagandas finalizavam indicando que o cidadão deveria procurá-lo quando apresentasse algum sintoma. Novamente seria propício problematizar o papel do Estado, suas políticas de investimento e o seu envolvimento na promoção de melhorias nas condições de vida e, também na luta por uma sociedade com menos desigualdades.

As práticas vivenciadas apontam para a identificação das contradições que cercam o fenômeno das mídias na sua dimensão histórico-social, como prevê os princípios da Educação Midiática e sua relação com os fundamentos do MHD, propostos para essa tese. Mas a pesquisa aponta que é essencial valorizar momentos de diálogo e a construção de conhecimentos fundamentados em produtos midiáticos que vão além do conteúdo que apresentam, revelar as ideologias e contradições é essencial para uma leitura crítica das mídias.

Diante desse contexto, ganha força a necessidade de oportunidades de formação de professores para o trabalho de Educação Midiática no contexto da EJA. Dentre os temas a serem abordados com os professores, destaca-se o potencial da leitura crítica dos produtos midiáticos para promover discussões sobre o papel da mídia na vida social e sua conexão com os mecanismos sociais, econômicos e políticos da sociedade capitalista que vivemos.

6.2.5 ENTREVISTA AOS PROFESSORES

As entrevistas aconteceram *online*, no semestre seguinte à intervenção com as turmas da EJA, por meio de vídeoconferência pelo *Google Meet*, utilizando questões abertas em um roteiro de entrevista semiestruturado, em dias diferentes, conforme a disponibilidade apontada pelos entrevistados, Professor H. e Professora B.

A apresentação dos dados e a sua análise serão apresentados de forma dialogada e interconectada com os princípios teóricos-metodológicos propostos pelo Materialismo Histórico-Dialético e os fundamentos da pedagogia freiriana que embasam essa investigação acadêmica. As temáticas abordadas e os resultados das

entrevistas serão apresentados nos seguintes aspectos: (i) a experiência atual na EJA; (ii) adequação das mídias à proposta das aulas; (iii) reflexão e ação: uma práxis freiriana; (iv) concepção crítica quanto a função social da educação; (v) desafios para inserção da Educação Midiática na EJA.

6.2.5.1 A EXPERIÊNCIA ATUAL NA EJA

Quanto à experiência na docência com a EJA o **Professor H** informa que é professor há seis anos, sempre atuando na EJA, formado em Licenciatura em Filosofia e que está atuando no segundo e terceiro segmento dessa modalidade com as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. A **Professora B** tem dezesseis anos de docência, sempre no noturno, formada em Licenciatura em Biologia e que está atuando no terceiro segmento da EJA, nas três etapas com Biologia e uma turma de Ensino Médio Regular Noturno com a disciplina de Física.

Para contextualizar a fala feita pelos professores é preciso compreender que existem documentos normativos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como é o caso da Portaria nº 1662/2024³¹, que orientam sobre a distribuição de turmas, carga horária, atendimentos especializados e a atuação dos integrantes da carreira do magistério público. Esse documento é atualizado e publicado anualmente com o objetivo de regulamentar as escolhas de turmas e disciplinas dos professores. No artigo 11, inciso IV, desse referido documento temos: “Quando a equipe gestora e a UNIGEP/CRE identificarem, durante a montagem das grades de atuação de servidores, um elevado número de horas residuais, devem montar grade de atuação mista, combinando-se mais de um componente curricular ou unidade curricular”.

A atuação do professor em mais de um componente curricular ou unidade curricular tem previsão legal, como visto na portaria acima. Mas questões como a qualidade do ensino que é ministrado e o maior tempo que seria necessário para que esse profissional se prepare para atuar num campo curricular diferente da sua formação acadêmica não são referidas. O método dialético nos impulsiona a explicitar

³¹ Portaria nº 1662/2024, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), sobre a distribuição de turmas, carga horária e atividades dos professores na SEEDF para o ano letivo de 2025. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/12/PORTARIA-DISTRIBUICAO-DE-TURMAS-MAGISTERIO-DF.pdf> Acesso em: abri/2025.

as determinações, ou seja, os “nexos internos” que viabilizam a existência dessa realidade na educação contemporânea (Marx, 2013).

O método dialético tendo por objeto a educação deve explicitar essa matéria, buscar suas determinações e expor a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em uma síntese concreta (pensada) de múltiplas determinações, complexa como todo concreto pensado” (Wachowicz, 1991, p.41).

Nesta perspectiva, é preciso reconhecer que a educação é um campo de disputa, no qual são refletidas as lutas e as contradições presentes na sociedade capitalista dividida em classes sociais. Dessa forma, uma sociedade que tem sua organização fundamentada na obtenção de lucro e na exploração da classe trabalhadora, desenvolve políticas e uma estrutura educacional com esses mesmos princípios.

As políticas educacionais que se baseiam na maior eficiência do serviço público prestado pelos professores, se alinham aos princípios orientadores da ordem social hegemônica, que enxerga a educação como gasto público e não como investimento de melhoria e desenvolvimento social.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (Sader, 2008, p.16).

Os professores são desafiados no cumprimento de políticas públicas educacionais, elaboradas pelos poderes constituídos e que demonstram o seu alinhamento à conjuntura socioeconômica capitalista.

Conforme Nilvânia Almeida (2024) apresenta, a motivação para restringir a autonomia dos professores e regular suas atividades laborais repousa nas rápidas transformações provenientes da globalização, das mudanças econômicas e tecnológicas, que impulsionaram a implementação de reformas tanto no campo político quanto no educacional. Essas transformações, por sua vez, são moldadas por Acordos Internacionais que estabelecem diretrizes e agendas para países da América Latina com índices relativamente baixos de desenvolvimento educacional. A autora afirma que os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) são incorporados aos documentos regulatórios, e estão presentes nos ajustes estruturais e na organização

escolar, que visam ajustar economicamente a máquina pública, alinhando e gerenciando a educação segundo modelos de mercado e tornando-a refém do capital.

O argumento que a educação seja uma fonte de “gasto de recursos públicos” motiva as regulamentações que intensificam o trabalho docente, como visto nas entrevistas com os professores, como também justificam a redução nos investimentos nessa área. A redução no quantitativo de turmas no ensino noturno, especialmente na modalidade da EJA, tem sido uma das justificativas para que o professor tenha que completar a sua carga horária de trabalho com a atuação em disciplinas diferentes.

Os dados recentes do Censo Escolar apontam que a EJA perdeu 198 mil estudantes em 2024 e atingiu o menor quantitativo de matrículas de sua história, sendo que no Brasil, dados atuais indicam que cerca de 49,2% da população com mais de 25 anos não concluiu o ensino médio, o que representa um total de aproximadamente 65 milhões de pessoas (INEP, 2025). Fica evidente que não é a falta de demanda para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil que tem gerado uma redução no quantitativo de turmas nessa modalidade. As contradições são evidenciadas interconectando as desigualdades sociais, base do sistema capitalista, com os processos educativos.

Cury (1985, p. 26) afirma que é preciso “investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade”. Nesse sentido, é tempestivo apontar os aspectos econômicos e políticos que resultaram nessa situação de fechamento de turmas na EJA.

O dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, uma iniciativa do Movimento Pela Base, aponta que entre 2012 e 2022 essa modalidade sofreu uma redução de 97% nos recursos investidos, como mostra a Figura 2, do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

Figura 2 – Recursos federais destinados à EJA (2012 – 2022)



Fonte: SIOP: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

FONTE: SIOP *apud* Dossiê: Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA (2024)

A falta de investimentos coloca a EJA em todo país em um modo de sobrevivência. O mesmo dossiê denuncia o fechamento de turmas e escolas da EJA, que passaram de 40,4 mil escolas em 2010 para 29,1 mil em 2021. A falta de recursos financeiros para essa modalidade vem acompanhada de um desmonte de suas representações políticas, como o que aconteceu com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em janeiro de 2019, com o Decreto nº 9.465, no início do governo Bolsonaro. Criada em 2004 a SECADI era o órgão responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Investigar as questões econômicas e políticas que se relacionam e servem de base para a atuação dos professores da EJA em componentes curriculares distintos da sua formação acadêmica, é um importante exercício dialético que indica a relação desses determinantes na realidade.

6.2.5.2 ADEQUAÇÃO DAS MÍDIAS À PROPOSTA DAS AULAS

As primeiras perguntas feitas na entrevista com os professores tinham o objetivo de saber sobre a adequação das mídias, com conteúdo programático e com os objetivos de aprendizagem traçados para as turmas do terceiro segmento da EJA no semestre anterior, quando a intervenção pedagógica aconteceu.

Quando adotada uma concepção de educação que visa o desenvolvimento do senso crítico nos educandos, faz-se necessário que a sua prática em sala de aula se alinhe com esse objetivo. As práticas pedagógicas, nesse sentido, devem apresentar uma organização e planejamento direcionados à reflexão, problematização e ao diálogo. Nas ações de Educação Midiática, a escolha da mídia a ser utilizada nas aulas deve promover a reflexão sobre questões/problemas que envolvam os educandos e suas práticas sociais. Os relatos dos professores ilustram essa adequação das mídias

O filme *Tempos Modernos* do Chaplin mostra a situação do trabalhador, a questão social, como era a vida dele e as condições. (...) com ele a gente pode trabalhar sobre a questão do trabalho, a questão do salário, que já influencia na condição de moradia, nas questões dele de sobreviver. (...) Ele saiu de um emprego, depois entrou em outro, ou seja, a falta de segurança e estabilidade no trabalho. E todas as condições que ele era submetido (Professor H, entrevistado em 2025).

...com relação à dengue, eu lembro que trazia alguma coisa bem interessante (...) no primeiro ano, eu lembro que acompanhei uma aula, que tratava sobre cuidar do planeta e sustentabilidade (Professora B, entrevistada em 2025).

Selecionar mídias compatíveis com os conteúdos e com os objetivos propostos para a prática pedagógica evita o uso desses recursos apenas como ferramenta de atração para aulas. Bertoldi *et al* (2015) apontam que a falta de um planejamento adequado pode reduzir a mídia a um “passatempo”, comprometendo o seu potencial didático.

É preciso superar o uso das tecnologias no ambiente escolar apenas pelo seu viés instrumental ou motivacional, como apontam as pesquisas de Lopes e Bizerril (2019) e Bertoldi *et al* (2015). A inserção das mídias às práticas pedagógicas deve preconizar o desenvolvimento das habilidades de recepção crítica das notícias pelos educandos, preparando-os para os desafios sociais, nos quais as mídias são ferramentas de manipulação e divulgação das ideologias dominantes. A escolha da mídia a ser utilizada nas práticas pedagógicas deve ser vinculada à concepção de Educação abraçada pelo educador e promotora de discussões sobre as situações materiais que envolvem o cotidiano dos educandos, levando-os a refletir sobre o seu contexto.

O uso das mídias na educação deve ter uma direção ética-política e teórico-metodológica definida em uma perspectiva libertadora, considerando a própria

concepção de Educação de Paulo Freire, que se afasta de uma educação bancária, fundamentada na postura autoritária ou pretensa à neutralidade (Zambon, 2006).

As mídias não são neutras, elas têm sido usadas para reproduzir ideologias e interesses de grupos dominantes (Bolaño, 2020; Abramo, 2003). Isso significa que os educandos precisam ser capacitados para reconhecer essas manipulações e entender como as narrativas são construídas.

A Educação Midiática propõe não só a incorporação dos produtos midiáticos às aulas, mas que as mídias sirvam como promotoras de um diálogo crítico e engajado sobre a realidade social. Nesse sentido, é importante que exista uma relação das mídias com o contexto social, econômico que envolve os educandos da EJA. Reconhecer o cotidiano como um espaço que precisa ser problematizado é aliado no processo de desenvolvimento do senso crítico, fundamental na efetivação das lições freiriananas nas práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto os professores avaliaram que:

O filme (Tempos Modernos) reflete essa realidade deles. Pode ser útil para eles ter esse tipo de conhecimento (...) porque eles estão numa condição um pouco parecida também, com trabalhos precários, falta de estabilidade e salário baixo, ou seja, as condições de vida deles acabam sendo um pouco parecidas (Professor H, entrevistado em 2025).

Com certeza foi importante pra eles. A parte do Ilha das Flores sempre é bem chocante para trabalhar com todos os estudantes. Mas com a EJA, traz muito essa questão, principalmente aqui, a Escola Sobradinho é uma escola que está na periferia aqui do DF. Então, eles com certeza sentem como é morar na periferia, como é estar à margem da sociedade, como é ficar com os restos. (...) Então, a partir do momento que traz essa realidade, a traz críticas a ela (Professora B, entrevistada 2025).

Quando os educandos da EJA conseguem se enxergar como parte de uma sociedade dividida em classes sociais e que estão inseridos nesse contexto com toda a sua complexidade histórica, social e cultural, é possível notarmos uma proximidade com a categoria ontológica da totalidade proposta no MHD. A compreensão da totalidade como categoria marxista anuncia que “a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria do trabalho é imprescindível” (Martins, 2006, p. 12-13), não sendo possível separar as relações que ocorrem na sociedade das relações de produção do trabalho, somente na análise de todo esse conjunto que é possível compreender a sociedade e suas questões. Nesse aspecto, os educandos por meio das mídias, conseguiram reconhecer o conjunto de elementos que se interpoem e se articulam na sociedade, e

que geram a precariedade nas relações de trabalho e as situações relacionadas à exclusão social apontadas nos vídeos e reconhecida no cotidiano deles.

Ao analisar as situações de precariedade nas relações de trabalho e insegurança alimentar apontadas nas mídias, Tempos Modernos e Ilha das Flores, respectivamente, os educandos são convidados a refletir sobre os elementos históricos, sociais, econômicos e políticos que determinam essas realidades.

Conforme Sérgio Haddad (2019), para enfrentar os novos desafios da sociedade, como a opressão no contexto da globalização, é necessário contextualizar as ideias de Freire e desenvolver novas estratégias políticas e educativas. Nesse sentido, e segundo o relato dos professores, quando as mídias expuseram contextos de exclusão, insuficiência econômica, precárias condições de alimentação ou trabalho, os educandos foram motivados a reflexões e discussões sobre as suas situações de vida.

Dessa forma, a inserção das mídias nas práticas pedagógicas incentivou o diálogo entre os educandos e, também, serviu como mediadora para o processo de aprendizagem, promovendo uma reflexão sobre as situações da realidade. Isso vai de encontro com a proposição de Freire, de que a realidade é a mediadora para o processo de aprendizagem e consequente humanização do sujeito, ou seja, “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 1987, p. 86).

A promoção do diálogo é premissa da educação, que como ato político, é caminho para o empoderamento e a libertação. Paulo Freire (2014) afirma que

O diálogo não faria sentido pedagógico se o(a) educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos-táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as) (Freire, 2014, p. 90).

O silêncio é um dos aspectos que precisa ser refletido nas práticas educativas e, também, nas lutas de classe da sociedade. Nas concepções tradicionais de educação, o discurso é exclusivamente centrado no professor, visto como o único detentor do conhecimento historicamente construído. Cabe ao estudante, nesse contexto, o papel de receptor desse conhecimento, que deve ser apreendido e

reproduzido em momentos oportunos. Na sociedade capitalista também são vivenciados pela classe trabalhadora um processo de silenciamento e passividade, principalmente quando não há consciência dos mecanismos de controle e manutenção das desigualdades sociais vivenciadas.

Adotar o diálogo democrático no ambiente da sala de aula valoriza os conhecimentos que os educandos trazem, possibilita a construção de questionamentos e problematizações sobre a realidade, promovendo momentos de reflexão e consciência. Na educação de jovens e adultos a necessidade do diálogo como um fenômeno de libertação é mais evidente, pois as pessoas atendidas por esta modalidade de ensino são, em sua maioria, indivíduos que foram afastados do ambiente escolar por causa de problemas econômicos e sociais. São indivíduos que acumularam uma variedade de conhecimentos durante suas vidas e cujas trajetórias, frequentemente refletem experiências de exclusão e silenciamentos, próprios das desigualdades sociais, mas que carregam também os saberes advindos da experiência vivida, como aponta Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (2014).

6.2.5.3 REFLEXÃO E AÇÃO: UMA PRÁXIS FREIRIANA

A análise apresentada pelos professores aponta para um uso contextualizado dos produtos midiáticos, que serviram de ferramenta para que os educandos visualizassem melhor a realidade e se reconhecesse nela. As concepções apresentadas pelos professores apontam para um processo de educação voltado para o desenvolvimento de um olhar crítico no educando por meio da leitura da mídia.

Os professores entrevistados expõem sobre a necessidade de aproximação da teoria, entendida como os objetos do conhecimento que são trabalhados em cada disciplina escolar, à prática ou realidade dos educandos da EJA. Nesse contexto, é possível refletir sobre a práxis como uma ação reflexiva e transformadora que busca a libertação dos oprimidos (Freire, 1987). Nesse sentido, durante a entrevista, alguns registros escritos dos educandos foram apresentados aos professores, que fizeram as seguintes considerações:

Eles entenderam mais do que eu estava pensando. Eles conseguiram entender a teoria explicada como o filme, e eles conseguiram fazer uma boa relação com as questões práticas mesmo. (...) Então não é só uma teoria abstrata. Ao contrário, ele é bem concreto, ele é bem presente na vida deles. E com essas respostas dá para ver que eles conseguiram pensar por eles

mesmos, eles conseguiram ter uma noção clara sobre essa realidade deles (...). E que é na escola que é para poder aprender sobre o mundo (Professor H. entrevistado em 2025).

Sobre essas falas, teve uma que falou sobre o capitalismo, quando estava fazendo menção ao Ilha das Flores, ela conseguiu ver algo a mais do que o filme mostrou. (...) ela saiu das disciplinas, que na verdade é o tipo de ensino engessado que está mais deteriorado, muito mais. Todas essas mídias, aprender os conteúdos, mas eles têm que servir pra nossa vida. E especialmente na EJA, não adianta a gente trazer um conteúdo que não vai ter sentido lógico pra o aluno. Trazer o conteúdo, e com ele, ele fazer as interações (Professora B. entrevistada em 2025).

No conceito de práxis, defendido por Paulo Freire (1987) está embutido um sentido de ação, participação ativa do educando, a centralidade está, portanto, no processo de pensar e agir. Não se trata de uma concepção que valoriza somente a teoria (os conhecimentos) na educação, no qual os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade seriam transmitidos do professor para o educador. Mas a práxis implica que o educando no processo de construção do conhecimento consiga refletir sobre sua realidade e se direcionar para atuar sobre ela. Como afirma Freire (1987, p.21), a práxis é "a reflexão e a ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos".

A práxis é um dos princípios da Pedagogia do Oprimido que oferece uma base sólida para uma prática pedagógica voltada à formação crítica, pois é nessa integração entre a teoria e a prática que o educando conseguirá desvelar e transformar a sua realidade objetiva.

Ao compreender que essa realidade objetiva é fruto da ação do indivíduo e que atuando sobre ela, ele constrói a história e, também, se constrói nesse processo, fica clara a proximidade dos pensamentos de Paulo Freire com os princípios do MHD quando

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p.20).

A ação do ser humano como produtor da história é capaz de modificar ou reforçar a realidade opressora, dependendo das concepções de sociedade que as

orientam. As práticas docentes são reflexos da concepção de educação adotada pelo educador, e indica a qual realidade e história ela está comprometida.

6.2.5.4 CONCEPÇÃO CRÍTICA QUANTO A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Grosso modo, a educação pode ser classificada quanto a sua função social como tradicional ou crítica (Saviani, 2003). Quando a prática docente é direcionada para a concepção tradicional da educação, centrada no professor e na transmissão de saberes desconexos das práticas sociais dos educandos, a escola pode ser vista como um aparelho ideológico utilizado pela classe dominante, representando o meio mais completo para reproduzir as relações de produção capitalistas. Para isso, absorve educandos de todas as classes sociais, ensinando-lhes ao longo de anos, por meio de uma audiência obrigatória, os 'saberes práticos' que são parte da ideologia dominante (Althusser *apud* Saviani, 2003).

Nessa perspectiva tradicional e acrítica da educação, as tecnologias e as mídias são adotadas sem conexão com os conteúdos e afastados das concepções emancipatórias de educação, nessa situação é possível que o produto midiático seja utilizado para reforço do processo de alienação mediante a disseminação das ideias hegemônicas e dominantes que operam na sociedade.

Em sentido oposto, quando orientada para uma concepção crítica da educação existe o compromisso com a transformação da realidade social que envolve os educandos da EJA. Orientar as suas escolhas e práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma visão crítica no educando alinha-se com uma perspectiva de educação que passa pelo enfrentamento das estruturas de poder e desigualdades sociais.

Na teoria crítica da educação, a construção dos conhecimentos científicos e acadêmicos no ambiente escolar são carregados de sentido, desvelando as situações de desigualdade social e os seus mecanismos de perpetuação, seguido de um fazer consciente dos educadores e educandos contra essas relações estabelecidas (Rêses; Gonçalves, 2020). É nesse sentido que, os professores em suas falas apresentaram suas concepções sobre a função social da educação

Eu acho que educação é para poder compreender o mundo, compreender a realidade e também dar para eles uma ferramenta para eles poderem lutar a favor dos seus interesses. [...]. A educação é para poder libertá-los e eles

poderem ver outras possibilidades, [...] é para que eles possam caminhar por eles mesmos (Professor H. entrevistado em 2025).

O papel da educação é tirar as vendas dos olhos. [...]. Não a coisa não é bem por aí, a gente tem que lutar, isso não é a sociedade que eu quero, a gente tem que dizer o NÃO independente da classe social que a gente se encontra. E fazer diferente. [...], mas é com a educação que as pessoas conseguem fazer a diferença na vida, e mudar a própria vida, mudar a realidade, a vida da própria família (Professora B. entrevistada em 2025).

Fica claro o aspecto político imbricado à concepção crítica de educação, que aponta que o conhecimento vem a partir de situações-problemas identificadas no contexto social que os sujeitos estão imersos e os direciona para um posicionamento ativo e crítico frente a eles. Como adverte Paulo Freire (1987, p. 97):

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político.

Se a educação pode apresentar, devido a concepção adotada, uma postura reprodutiva dos interesses dominantes formando educandos passivos e assimiladores acríticos dos conhecimentos; o mesmo fenômeno pode ocorrer com relação a recepção dos produtos midiáticos, esses podem ser instrumentos de divulgação da ideologia das classes dominantes e podem ter suas informações absorvidas de forma acrítica pelos seus receptores.

A natureza política da educação abarca o desenvolvimento da autonomia do educando para atuar sobre a própria realidade, o que inclui ampliar os seus conhecimentos sobre interagir com o mundo contemporâneo tão midiaticizado. Lílian Wachowicz (1991) vê os aparelhos de comunicação como

aparelhos de inculcação ideológica, estão controlados pela classe dominante, como a imprensa, por exemplo; a ideologia dessa classe passa de tal forma a ser veiculada por esses aparelhos que se torna senso comum, isto é, os indivíduos passam a aspirar pertencer à classe dominante e a se comportar como tal, desmobilizando quaisquer mudanças (Wachowicz, 1991, p.63).

Nessa perspectiva, a Educação Midiática é essencial, pois não se trata apenas de aprender a ler ou escrever, mas de desenvolver a capacidade de interpretar e questionar as mensagens veiculadas de forma autônoma.

Além do desenvolvimento do pensamento crítico embasado nas relações entre a mídia e os interesses das classes dominantes, reproduzindo suas ideias e as tornando hegemônicas é preciso pensar também sobre as questões de acesso

desigual à informação e tecnologia que são reflexo das questões de classe da sociedade capitalista.

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas de vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas máquinas está gerando (Belloni, 2005, p. 10).

Nesse sentido, a educação midiática não se limita ao domínio técnico das ferramentas de comunicação, mas abrange o desenvolvimento de competências críticas que permitem aos indivíduos, questionar as mensagens midiáticas, compreender seus contextos e identificar possíveis manipulações (Soares, 2011).

Um ponto central nas ideias de Ismar Soares (2014) é a democratização do acesso à mídia. Ele argumenta que, ao permitir que os estudantes se apropriem das linguagens midiáticas, a educomunicação contribui para reduzir desigualdades e criar espaços de participação social. Nesse sentido, a educação midiática atua como um instrumento de empoderamento, capacitando os sujeitos a serem protagonistas de suas próprias narrativas.

6.2.5.5 DESAFIOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EJA

Uma vez reconhecida a relevância do uso de produtos midiáticos para motivar reflexões, discussões e aprofundamentos com os educandos da EJA, os educadores falaram sobre as possibilidades e os desafios para a incorporação das mídias no seu cotidiano pedagógico.

É importante registrar que os princípios da Educação Midiática vão além da utilização instrumental das mídias nas aulas. Seus pressupostos apontam para o desenvolvimento de habilidades críticas na leitura e recepção das informações veiculadas pelos produtos midiáticos (Rodrigues, 2018), e também na emancipação do indivíduo fomentando nele o desejo de participar do processo de produção de mídias (Soares, 2011).

Quando comparamos a realidade da EJA com os fundamentos da Educação Midiática, fica exposto o longo percurso que precisa ser percorrido, pois as exclusões vividas no campo social, político e cultura desses jovens e adultos têm se repetido também na educação que é fornecida. Arroyo (2005) já apontava que a herança deixada pelas vivências de jovens e adultos permanece tão relevante quanto era nas

origens da educação popular, que datam das décadas de cinquenta e sessenta. Isso se deve ao fato de que, segundo o autor, a condição social e humana dos jovens e adultos da EJA ainda é a mesma, ou seja, “continua radicalmente excludente” (Arroyo, 2005, p.223).

A falta de investimento de recursos públicos nas escolas resulta na ausência de equipamentos mínimos para utilização das mídias nesse ambiente, materializando a exclusão da escola pública nos processos de inovação tecnológicos e comunicacionais que são vivenciados na sociedade. Esse mecanismo que distancia o ambiente escolar das ferramentas e recursos tecnológicos reflete o projeto de educação pública que é difundido pela sociedade capitalista, dividida em classes.

A pouca familiaridade com a utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar, nunca ter realizado um curso com essa finalidade e a falta de estrutura física na escola onde atua são os impeditivos apontados pelo Professor H. para não utilização das mídias em suas aulas. Como pode ser notado nesse extrato da entrevista

Se a escola tiver todos os equipamentos, tudo montado, eu tenho disposição, interesse. [...] Eu não tive curso pra isso, e seria bom ter. Eu acho que esse recurso, ele é muito bom, principalmente quando mexe com o visual [...] foi a primeira e a única vez até agora que eu usei um recurso. Mas é por causa da falta dos aparelhos e outras coisas, a internet da escola está fraca, tem que achar uma caixa de som, todos os recursos são limitados na escola (Professor H. entrevistado 2025).

A intervenção que foi realizada com as turmas da EJA para essa tese foi, até o momento, a única experiência com o uso das mídias, como apontado pelo Professor H. Diante desse contexto apontado pela fala do Professor H., fica possível identificarmos os desafios que existem para a incorporação dos recursos midiáticos e tecnológicos nas aulas da EJA. Mesmo as mídias ocupando todos os espaços na vida pública e privada de pessoas de todas as idades e inserções sociais (Pezzo, 2016; Belloni, 2009), ela está distante do ambiente escolar por questões relacionadas a pouca/nenhuma formação e investimentos nessa área.

No tocante a falta de formação para utilização das mídias no ambiente da EJA, para refletir sobre essa demanda duas separações serão necessárias. O primeiro ponto a ser analisado está na oferta de cursos ou programa de formação para educadores em geral, dificuldades que vão desde a reduzida disponibilidade de tempo dos professores, com seus horários totalmente preenchidos pelas aulas, até “a pouca

adequação das estratégias e conteúdo dos cursos sobre mídias com as questões presentes no cotidiano escolar” (Leonel *et al*, 2019, p.3).

O outro ponto, não menos importante, seria a necessidade de cursos que abordem as especificidades da modalidade EJA para que a utilização das mídias seja significativa e transformadora para esse público. Essa demanda é confirmada por Barbosa *et al* (2020, p. 13) quando afirmam “a (quase) ausência de formação inicial e continuada dos professores para atuarem e compreenderem as especificidades que envolvem a EJA”.

A Educação de Jovens e Adultos historicamente se constitui como um território de disputa, desde a sua institucionalização como modalidade da educação formal, quando apresentava como um dos seus objetivos a alfabetização das massas populares para que pudessem votar e assim manter no poder a classe opressora (Romanelli, 2014). Em oposição a essa ideia, a modalidade traz na sua constituição histórica os princípios da educação popular, em que a Pedagogia do Oprimido direciona a prática educativa para uma prática da liberdade, almejando a transformação social. Esses aspectos contraditórios demonstram a complexidade que envolve o contexto da EJA e apontam para a necessidade de que o educador conheça suas especificidades e adote práticas pedagógicas adequadas a essa modalidade de ensino.

Os professores apresentam posturas diversas frente a falta de estrutura das escolas para a utilização das mídias nas suas aulas na EJA. O Professor H sente-se limitado nesse campo de ação por falta de estrutura, e possivelmente, não realiza movimentos para que os materiais necessários para o uso da mídia sejam providenciados pela equipe gestora ou coordenadores regionais. Por outro lado, a Professora B adota a postura de provedora dos materiais necessários para a execução do seu planejamento com o uso das mídias nas suas aulas que pode ser aferida nesse extrato

eu tenho o meu próprio equipamento. Então, eu não dependo do equipamento da escola. [...] Nesse contexto que eu disse, eu sou privilegiada, que eu tenho meu próprio equipamento, a limitação que eu vejo hoje, lá na Escola Sobradinho é o horário das aulas, meia hora por aula, é quase impossível. [...] nos últimos horários eles têm que sair mais cedo para pegar o ônibus e ir embora, porque se a aula passar muito do horário, não tem ônibus pra eles. Isso é uma limitação. A gente consegue fazer dar certo com o que a gente tem nas mãos. Não dar certo não é uma possibilidade pra gente. A gente faz dar certo de um jeito ou de outro (Professora B. entrevistada em 2025).

Ela adquiriu o projetor, a caixa de som, o notebook e utiliza a sua internet quando é necessário nas aulas. Ambas as posturas adotadas pelos educadores isentam o Estado do seu papel de fornecer a infraestrutura para realização das atividades pedagógicas.

Mesmo sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996) nos níveis fundamental e médio, com regulamentações legais e normativas para sua existência e manutenção na sociedade, é visível que seus desafios de reconhecimento e saída da marginalização das políticas públicas continuam sendo enormes (Barbosa, 2020). Contudo, é nesse espaço que a educação como direito constitucional alcança aqueles brasileiros que não conseguiram vencer os desafios ou condições materiais que os impediram o acesso ou a permanência no ambiente escolar no passado.

Direito à educação; assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível (Paiva; Haddad; Soares, 2019, p.13)

Após a sua institucionalização como modalidade de ensino, a EJA passa a ter o Estado como garantidor, devendo prover as condições materiais e imateriais para a sua existência e manutenção. A burocratização do processo pedagógico, o esvaziamento dos seus aspectos políticos e a estrutura pouco adaptada para o atendimento do seu público nas escolas, trazem diversos debates entre os pesquisadores da educação popular (Barbosa, 2020). Mas todos concordam sobre a importância do envolvimento dos professores em “movimentos para a melhoria das suas práticas pedagógicas e ações que questionem a invisibilidade da EJA nas políticas e investimentos públicos” (idem, p.16).

O relato da Professora B. sobre o “fazer dar certo como sendo sua responsabilidade profissional” pode ser analisado como um processo de culpabilização que é apontado pelas reformas educacionais atuais, que como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)

O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. [...]. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara. A construção da imagem do professor como um não profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição desse projeto [reforma educacional]. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualificação docente, ou seja,

o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo [...] (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 83).

Como visto, a construção da imagem do professor como um “não profissional”, muitas vezes associado a vocação, ou amor à profissão, pode desencadear um processo de deslegitimação do trabalho docente, atribuindo a ele a culpa pelo fracasso escolar. Essa visão simplista ignora as múltiplas variáveis que envolvem o desempenho escolar, como as condições socioeconômicas, políticas educacionais inadequadas e a falta de recursos. Da mesma forma que as autoras sugerem que as razões para essa construção da imagem do professor e as reformas educacionais estão enraizadas em interesses que vão além da qualificação docente, e são impulsionadas por agendas políticas e econômicas que visam adequar a educação às demandas do mercado. Mészáros (2008, p. 81) aponta que “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor”.

Diante do exposto, é possível aferir que as condições sociais, econômicas e políticas que envolvem a classe dos trabalhadores, sejam esses sujeitos educandos ou educadores da EJA são desafiadoras e, por vezes, tentam limitar a ação desses agentes. Concordando com Hypólito (2020, p. 58), “[...] pode-se considerar o professorado como parte integrante da classe trabalhadora”, mesmo sendo essa categorização influenciada por questões culturais, históricas e ideológicas particulares, o autor ressalta que, enquanto no passado a maioria dos professores provinha da classe média, essa realidade se transformou consideravelmente em razão das contradições e dos movimentos sociais que impactam tanto na entrada quanto na permanência desses profissionais na educação.

Como integrante da classe trabalhadora é importante que o educador tenha consciência sobre suas situações reais de produção individual e social de existência, para que consiga se mobilizar, enquanto cidadão e classe, para confrontar os desafios no âmbito das políticas públicas por melhoria na qualidade das suas condições de trabalho.

A consciência de classe “implica não só a experiência objetiva do indivíduo de sua situação de classe, mas as comunicações às quais ele está exposto” afirma Rêses

(2015, p. 31). Envolvido nesse movimento de tomada de consciência política, o educador reconhece a função social da sua prática pedagógica, a relevância da luta por direitos, por valorização e melhores condições de trabalho (Hypólito, 2020).

6.3 INTERVENÇÃO FORMATIVA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Esse momento da pesquisa acadêmica tinha como intento a realização de uma intervenção formativa no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais na disciplina de Estágio III com enfoque na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A apresentação dos resultados desse momento investigativo seguirá a seguinte ordem: (i) sondagem sobre a Educação Midiática; (ii) os princípios da Educação Midiática e a metodologia do Letramento Midiático Crítico; (iii) a leitura crítica da mídia na prática e (iv) socialização e avaliação da intervenção formativa.

6.3.1 SONDAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Inicialmente, foi preciso sondar os conhecimentos que os licenciandos já tinham sobre o que era a Educação Midiática e como resultado, as ideias expostas apontaram para questões fundamentais desse campo do conhecimento, como, sensibilização dos estudantes sobre as questões da mídia, o combate as *fake news* que são instrumentos de desinformação da sociedade e revelar os interesses das notícias que são publicadas. Como apontam esses registros:

É uma maneira de levar conhecimentos a alguém sobre os interesses de publicações enviesadas (Licenciando G, registro escrito).

Uma educação que tem como objetivo sensibilizar os estudantes para questões sociais apresentadas a partir das mídias de comunicação (Licencianda J, registro escrito).

Educação midiática ela é um auxílio para as pessoas entenderem a informação trazida pela mídia, como é trazida, a que grupo se direciona e também além da ideia passada seleciona as mídias que são fake News para não levar a desinformação (Licencianda R, registro escrito).

Diante desses extratos há indícios de que os licenciandos compreendem que o campo de atuação da Educação Midiática não se restringe ao uso das mídias como instrumentos ou ferramentas para deixarem as aulas mais atrativas aos educandos. Os registros apontam para uma visão mais profunda sobre a função da Educação

Midiática, conferindo a esse campo a função de investigar sobre os interesses que motivam aquela mídia, o incentivo aos educandos a refletirem sobre as mídias e o combate às notícias falsas.

Tais apontamentos correspondem à compreensão de Educação para as mídias para além de um uso instrumental da tecnologia de comunicação e informação. Quando os licenciandos apontam a necessidade de conhecer os interesses que estão embasando a construção das publicações e o direcionamento que essas notícias têm na sociedade, esses aspectos direcionam para uma leitura de contexto das mídias. Ao considerar o contexto para analisar uma mídia, ela é percebida numa abordagem de totalidade (Martins; Polo, 2022), como prática social e, portanto, interconectada e interdependente dos elementos históricos e sociais.

Nesse percurso de análise do conhecimento prévio dos licenciandos sobre a Educação Midiática, um dos registros aponta o seguinte:

Educação midiática é o ato de ensinar a analisar as informações, verificar, interrogar, reconhecer preconceitos, etc. **Tem a finalidade de tornar a sociedade mais consciente na era digital que vivemos independentemente do contexto socioeconômico** (Licencianda A, registro escrito, grifo nosso).

Esse registro aponta aspectos muito ricos e relacionados à Educação Midiática e também a luta por inclusão de todos à era digital, e a necessidade de desenvolver a consciência sobre esse momento que vivemos.

No tocante a leitura crítica das mídias as ações apontadas pela licencianda como, analisar, verificar, interrogar e reconhecer; são atitudes que favorecem o desenvolvimento do senso crítico sobre os produtos midiáticos.

Quando a licencianda aponta que a Educação midiática tem a função de desenvolver a conscientização de todos da sociedade, independentemente do contexto socioeconômico, na era digital; pode-se depreender uma ideia inclusiva. E nesse sentido, concordamos que a Educação Midiática não deve ser um conhecimento fornecido para um grupo específico da sociedade, trazendo a esse um privilégio no tratamento e recepção das mídias, ao contrário, esse deve ser um campo de conhecimento democrático e que atinja a todos da sociedade.

Mas é preciso demarcar que ao defender que todos tenham acesso aos conhecimentos de todos os campos do conhecimento, inclusive da Educação Midiática, não estamos afirmando que esse conhecimento terá a mesma função social

para todos os indivíduos que o recebem. Caso fosse adotada essa concepção, haveria uma incoerência quanto a perspectiva crítica que alinha essa pesquisa acadêmica. No contexto da educação da classe dos trabalhadores, o que se pretende é que todo conhecimento se torne instrumento de empoderamento na luta contra as desigualdades, próprias da sociedade capitalista, sentidas em todas as vivências sociais. Dessa forma, a Educação Midiática é um campo do conhecimento importante para desvelar as ideias difundidas nas mídias hegemônicas, mas em um processo gradativo de complexidade, a Educação Midiática pretende a construção de mídias contra hegemônicas. Como propõe Soares (2011) quando trata sobre educomunicação e afirma que uma das suas atuações prevê que os agentes envolvidos se manifestem de forma criativa e emancipada da produção e gestão da comunicação com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Quando em posse dos conhecimentos da Educação Midiática, os agentes sociais devem ter condições de pensar na mídia e seus veículos de disseminação como produtos de interesses sociais, políticos e econômicos estabelecidos historicamente. E além da crítica consciente e contextualizada sobre os produtos midiáticos, a Educação Midiática deve fornecer conhecimentos sobre como criar um espaço para que esse educando também produza a sua mídia, ou seja, que ele construa mídias, deixando de ser passivo também nesse campo, tornando-se produtor midiático.

Esse processo de empoderamento dos conhecimentos da Educação Midiática, a conscientização dos fatores que envolvem e interferem na produção das mídias hegemônicas, até chegar ao processo de produtor de mídias, está alinhado aos fundamentos de libertação do oprimido, defendidos por Paulo Freire.

Ainda analisando as concepções prévias dos licenciandos sobre Educação Midiática, obtivemos esse registro:

É a primeira vez que escuto falar sobre educação midiática, mas parece com alguns pensamentos que eu já tenho, mas agora está sendo estudado e conceituado (Licencianda L, registro escrito).

A defesa pelo acesso ao conhecimento que cercam o campo da Educação Midiática deve acontecer em todos os níveis e etapas da educação formal. Nesse registro, a licencianda afirma que já tinha pensamentos parecidos com os objetivos

propostos por essa abordagem, mas que era a primeira vez que escutava falar sobre Educação Midiática.

Numa pesquisa ao Plano Político do Curso em Licenciatura em Ciências Naturais da FUP identifica-se duas disciplinas que apresentam o termo Comunicação nos seus títulos ou relação próxima a essa temática, são elas: Comunicação Comunitária e Universidade, sociedade e democracia. As duas disciplinas são oferecidas com pouca frequência e integram o conjunto de matérias optativas do curso. Isso significa que docentes formados nesta instituição podem completar sua formação sem ter a oportunidade de cursar nenhuma delas, mas também significa que a comunicação é um tema que existe na formação em Licenciatura em Ciências Naturais, o que não é verdade para as licenciaturas de modo geral.

Essa realidade está alinhada com a pesquisa realizada por Gabriela Metzker, que aborda a formação de professores na universidade no contexto da inter-relação entre comunicação e educação, defendida em 2010 na ECA/USP. Entre os resultados, foram confirmadas as queixas dos docentes, que alegavam não receber, ou receber de forma periférica, uma formação direcionada ao trabalho com a inter-relação entre comunicação e educação em sala de aula. Na pesquisa, foram analisados os cursos de graduação em Letras e Pedagogia da Universidade de São Paulo e da Universidade Cruzeiro do Sul (Metzker, 2010).

A segunda questão colocada nesta sondagem, é sobre as habilidades que poderiam ser desenvolvidas com os educandos a partir de ações de Educação Midiática, e foram obtidos esses registros:

Aumentar a capacidade de análise crítica e, consequentemente uma sociedade mais emancipada. É fundamental para que possamos progredir sem a consolidação ainda maior de *fake news*, preconceitos de gênero, raça e classe (Licencianda A, registro escrito).

A Educação Midiática deve permitir aos estudantes a criticidade daquilo que lhe é apresentado nas redes, de maneira que busquem a verdade. Se faz importante por estarmos sendo bombardeados constantemente por conteúdos vazios e tendenciosos, no sentido de transmitir informações que atendem positivamente alguns grupos e negativamente a maioria (Licencianda G, registro escrito).

Compreender de forma ampla o contexto por trás das informações disseminadas na mídia, e o senso crítico para interpretá-las. Percebo como uma questão de extrema importância, cidadãos capazes de filtrar os conteúdos disseminados e percebidos de forma crítica, colabora para um entendimento mais concreto da realidade (Licencianda J, registro escrito).

Capacidade de análise e observação, seleção de mídia para alcançar o letramento digital sem levar desinformação. Muito relevante, pois uma notícia

na internet é rapidamente compartilhada e pode prejudicar as pessoas e levar a desinformação (Licencianda R, registro escrito).

Habilidade de questionar o porquê dessas informações de fácil acesso, e como ela pode influenciar com quem eles compartilham e até eles mesmo, uma informação tão fácil pode influenciar facilmente. Para abrir os nossos olhos e fazer enxergar e interpretar informações que chegam até nós. Hoje tudo se espalha rapidamente, com a Educação Midiática, a pessoa entende o impacto de suas ações e tem um posicionamento para se questionar e pode passar o conhecimento correto (Licencianda L, registro escrito).

Problemas como a propagação de *fake news*, a grande desinformação da sociedade, a grande quantidade de informações que temos acesso atualmente e a rápida propagação das mensagens são apontados pelos licenciandos como demandas para um processo de Educação Midiática.

Com base nos depoimentos acima, é possível notar que as licenciandas identificam que existe nas mídias intenções que são veladas e que irão imprimir valores que irão prejudicar ou beneficiar determinado grupo social.

Nessa perspectiva, os licenciandos já conseguem identificar que as mídias não são neutras e que as informações midiáticas produzidas e difundidas apresentam cunho ideológico. Eles apontam que é função da Educação Midiática o desenvolvimento de habilidades como o senso crítico, e que essa capacidade de análise crítica pode fornecer um entendimento mais concreto da realidade.

Esse momento de sondagem aponta qual a ideia que os licenciandos já têm sobre a Educação Midiática e sua função na formação dos educandos, fica explícito que compreendem a não-neutralidade dos meios de comunicação e também a influência das mídias na sociedade e na formação de opinião dos indivíduos. Cabe a essa intervenção problematizar de forma mais profunda sobre esses aspectos, partindo do ponto que as mídias não são neutras, é preciso evidenciar quais seriam os interesses que elas defendem.

Nesse processo de problematizar o que os licenciandos sabem ou sentem sobre as mídias, a análise das mídias nessa intervenção, pretende-se que eles as relacionem com o contexto social, econômico e político atual. Dessa forma, as mídias serão vistas a partir de um processo de formação ideológica, como ação política, desse momento histórico atual e relacionado com as estruturas sociais vigentes.

Iniciar o processo de intervenção com a ideia de que as mídias são produtos de relações ideológicas que existem no contexto social, político e econômico do momento histórico atual, foi importante para fundamentar as discussões. Essa

percepção dos licenciandos se alinha com a abordagem do MHD quando assume que as relações sociais se configuram essencialmente como ideológicas, uma vez que os discursos, ao representarem e conceituarem o mundo, o fazem alinhados com os interesses de classe (Marx, 1968).

A partir dessas concepções apresentadas pelos licenciandos, é possível propor questionamentos sobre as relações de poder que existem na sociedade e como elas são veiculadas através dos produtos midiáticos. Para a análise das mídias a abordagem do Letramento Crítico Midiático (LMC) foi eleita para essa intervenção por fornecer questionamentos que aprofundam no contexto social, ideológico e político que envolve o produto analisado.

Na perspectiva do LMC, Kellner e Share (2019) partem das seguintes premissas: as mensagens midiáticas e o meio pelo qual elas circulam sempre têm um viés e apoiam e/ou desafiam relações de dominação, privilégio e prazer; todos os textos de mídia têm um propósito (frequentemente comercial ou governamental) que é moldado pelos criadores e/ou sistemas dentro dos quais operam; e que a cultura midiática é um terreno de luta que perpetua ou desafia ideias positivas e/ou negativas sobre pessoas, grupos e questões, nunca é neutro.

6.3.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E A METODOLOGIA DO LETRAMENTO MIDIÁTICO CRÍTICO (LMC)

A fase seguinte da intervenção foi de fornecer aos licenciandos a fundamentação teórica que embasa a Educação Midiática como um processo pedagógico que capacita os educandos a interpretar, avaliar e refletir criticamente sobre os sistemas de mídia e os conteúdos que deles emanam. Essa etapa ocorreu com exposição dialogada com os licenciandos, com espaço aberto para o diálogo e compartilhamento de ideias e questionamentos sobre a temática apresentada.

Durante esse momento de compreensão dos princípios e objetivos da Educação Midiática os licenciandos manifestaram nas suas falas o reconhecimento da importância de abordar nas aulas os conteúdos e as formas que as mídias abordam os temas relacionados às Ciências Naturais, como: água, agronegócio, sustentabilidade, dengue e poluição.

Como previsto para a execução do plano de curso da Disciplina de Estágio Supervisionado 3, os licenciandos foram acompanhando, como estagiários, turmas do

segundo segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por esse motivo, alguns licenciandos relataram que tratar sobre as questões de mídia com os educandos dessa modalidade seria essencial, porque vivenciavam, nas turmas de estágio, educandos que ficavam longos períodos de aula imersos nas redes sociais através do celular, não prestando a atenção devida às aulas.

Para o exercício prático de leitura crítica da mídia, os licenciandos foram apresentados à tabela 11, que aponta as bases conceituais do Letramento Midiático Crítico (LMC), proposto por Kellner; Share (2019). Na utilização dessa tabela há questões investigativas que permitem conhecer o contexto e outras informações importantes sobre as mídias.

Tabela 11 - LMC: conceitos e questões investigativas

Bases conceituais	Questões
1. Sócio-construtivismo Todas as informações são co-construídas por indivíduos e/ou grupos de pessoas que fazem escolhas dentro de contextos sociais.	Quem são as possíveis pessoas que fizeram escolhas e ajudaram a criar este texto?
2. Linguagem/Semiótica Cada meio tem sua própria linguagem com gramática e semântica específicas.	Como este texto foi construído e entregue/acessado?
3. Público/Posicionalidade Indivíduos e grupos entendem as mensagens midiáticas de forma semelhante e/ou diferente, dependendo de vários fatores contextuais	Como este texto poderia ser entendido de forma diferente?
4. Política de representação Mensagens midiáticas e o meio pelo qual elas circulam sempre têm um viés e apoiam e/ou desafiam relações de dominação, privilégio e prazer.	Quais valores, pontos de vista e ideologias estão representados/ausentes neste texto ou são influenciados pelo meio?
5. Produção/Instituições Todos os textos de mídia têm um propósito (frequentemente comercial ou governamental) que é moldado pelos criadores e/ou sistemas dentro dos quais operam.	Por que este texto foi criado e/ou compartilhado?
6. Justiça Social e Ambiental A cultura midiática é um terreno de luta que se perpetua ou desafia ideias positivas e/ou negativas sobre as pessoas, grupos e questões; nunca é neutro.	A quem este texto beneficia ou prejudica?

Fonte: KELLNER; SHARE, 2019 (tradução).

6.3.3 LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA NA PRÁTICA

Não há como negar que as mídias integram a cultura contemporânea, participando de todas as relações construídas pelo ser humano, desde sua interação social, engajamento com as instituições e acesso às informações e conhecimentos. Diante do exposto, após a fase de conhecer os fundamentos da Educação Midiática e reconhecendo a importância do seu desenvolvimento no contexto das salas de aula, foram propostos exercícios de leitura crítica de produtos midiáticos.

Como exercício prático de leitura crítica da mídia, os licenciandos foram apresentados a mídias diversas, como: anúncios publicitários, notícias de jornalísticas, sátiras ou paródias, infográficos e postagens de redes sociais.

A partir do percurso de análise dos produtos midiáticos proposto pelo LMC, os licenciandos identificaram a autoria das mensagens e, com pesquisas de aprofundamento na internet, conseguiram identificar as possíveis intenções e valores que esses produtos midiáticos carregavam. Os licenciandos verificaram que nem sempre as intenções são explícitas nas mídias, reforçando a importância da sua análise crítica, como argumentam Kellner; Share (2019, p.13): “os meios de comunicação podem ao mesmo tempo educar ou oprimir; entreter ou distrair; informar ou enganar; comprar ou vender tudo: de estilos de vida a políticos”.

Para ilustrar essa fase de leitura crítica das mídias vivenciada com os licenciandos, seguem três exemplos de mídias que foram analisadas e que trouxeram considerações e temáticas relevantes para essa pesquisa.

6.3.3.1 RACISMO ESTRUTURAL EM PROPAGANDA SOBRE QUEIMADAS

Figura 3 - Propaganda do GDF no combate a queimadas – julho de 2023



Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/07/14/ministerio-publico-analisa-propaganda-do-gdf-que-associa-cabelo-cacheado-a-queimadas.ghtml> . Acesso em: abr./25

Ao analisar a mídia da figura 3, um licenciando afirmou que viu essa propaganda na televisão, mesmo ela ficando pouco tempo no ar, mas que não deu importância e nem relacionou essa mídia, na ocasião, com questões de identidade de raça. Mas que agora com um olhar mais atento para esse produto midiático, havia notado como ela traz uma relação prejudicial entre as questões de identidade de raça e as queimadas. Ele até pontuou também, como seria ruim para uma criança negra de cabelos crespos ter contato com essa mídia, que desvaloriza e menospreza esse traço da sua identidade.

A capacidade que a mídia tem de naturalizar os preconceitos enraizados na sociedade foi apontada pelos licenciandos como sendo um dos riscos da falta de uma leitura crítica das mídias. Uma mídia que pode ser vista como inofensiva ou como uma publicação desinteressada é um veículo eficaz para carregar representações, valores, pontos de vista e interesses de quem detêm o poder dos meios de comunicação (Pezzo, 2016).

Um aspecto que é importante refletir durante análise da mídia do exemplo 1 e que foi identificado pelos licenciandos, é a questão do racismo estrutural, sendo apontado por uma licencianda como uma das possíveis explicações para que essas

mensagens de discriminação não sejam sentidas por grande parte dos receptores dessa mídia.

Para aprofundar a análise dessa fala sobre racismo estrutural é relevante alguns direcionamentos conceituais, como o termo *raça*, que não é um adotado aqui como conceito biológico, mas sim, um conceito social que parte da adoção de uma diferença fenotípica entre os indivíduos, no caso do Brasil é a cor da pele, para estabelecer os preconceitos e as discriminações, que são base para o tipo de violência que chamamos de racismo (Barros; Veloso, 2016). Nesse sentido, o racismo estrutural é um tipo de violência que tem um sistema de organização hierárquica que favorece pessoas brancas e marginalizam indivíduos negros por meio de políticas, discursos, estruturas sociais historicamente construídas de forma desigual (Hooks, 2013).

Ao analisar esse fenômeno sob a lente do método dialético, decorrente do materialismo histórico, é possível relacionar o racismo estrutural com as diversas formas de violências que levaram a escravização de pessoas negras no passado e que hoje dialoga com o cenário de violência contra jovens negros e pobres é alarmante, como concluiu em 2016 a Comissão Parlamentar de Inquérito, CPI, da Câmara dos Deputados “o país vive uma situação de genocídio institucionalizado nesse segmento da população” (CÂMARA, 2016). Como pontua Wachowicz (1991, p. 39), “não se trata, entretanto, de interpretar o passado à luz do presente, mas de considerar a forma presente como uma evolução, na qual estão contidas as formas passadas, que guardam a sua especificidade”.

Para Bell Hooks (2013), racismo estrutural transcende comportamentos ou atitudes individuais, que podem ser compreendidos como preconceitos ou discriminações, configurando um sistema opressor profundamente incorporado às instituições, práticas e valores culturais que regem a sociedade. Esse sistema opressor incorporado à organização social é consequência de processos históricos de colonização, escravização e segregação, que ainda se perpetuam nas relações sociais, econômicas e políticas atuais (Hooks, 2013).

Dessa forma, o racismo estrutural passa a integrar o contexto social, e mídias, como aparelhos de instrumentos de disseminação da ideologia hegemônica vão garantindo que essa violência seja internalizada e reproduzida como “naturais” ou “normais”, o que dificulta a identificação e o combate a essas desigualdades. Segundo Bell Hooks (2013), o racismo estrutural transcende ocorrências isoladas, infiltrando-se por toda a teia social ao influenciar as vivências cotidianas dos indivíduos

racializados e perpetuar desigualdades em diversas esferas da existência humana. Muniz Sodré (2006) no seu livro *Sociedade, mídia e violência* aponta que

em face da banalização operada pelas simulações contemporâneas da realidade histórica, a exemplo da mídia, a violência vai perdendo o seu caráter de excepcionalidade, isto que sempre solicitou o seu controle e a sua ritualização pela sociedade antiga. Seu conceito torna-se impreciso, já não se distinguem tão claramente os seus contornos e desaparecem os meios de se aquilatar o fenômeno. Quando não se sente, nem se sabe mais exatamente o que é violência, fica em seu lugar o ódio, tão visível na indiferença predatória das elites quanto na crueldade física dos atos de agressão anômicos (Sodré, 2006, p. 106-107).

Nesse sentido, Sodré (2006) traça um paralelo sobre a postura da mídia na construção da violência cultural, que passa a considerar o racismo como algo banal e corriqueiro, com um anestésico que impede a percepção das pessoas em relação aos problemas históricos, políticos e conjunturais que causam tais injustiças (Barros; Veloso, 2016).

Segundo o Atlas da Violência de 2023, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2021, 47.847 pessoas foram mortas no Brasil. Esse documento aponta também que, nos últimos anos, entre 2019 e 2021, aumentou a disparidade no país, tanto geograficamente, quanto em relação às desigualdades, quanto à vitimização de grupos sociais vulneráveis. Mesmo tendo ocorrido uma diminuição de 4,8% de homicídios no país, o período recente foi marcado pelo “recrudescimento da violência letal contra negros, indígenas e mulheres” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2023, p.4).

A abordagem dialética possibilita, nesse contexto, apontar o histórico de profunda desigualdade social vivido no país, como causa e consequência desses números tão altos de violência direta (homicídio). Nesse sentido a violência ou qualquer outra produção social deve ser vista na sua relação com as forças produtivas materiais que formam a estrutura econômica da sociedade, como defende Marx (1968).

O combate à violência propagada pelos meios de comunicação deve ocorrer a partir da tomada de consciência sobre o papel das mídias e possibilidade de serem utilizadas para perpetuar ou combater as ideologias que criam condições de marginalização e exclusão na nossa sociedade. Cabe ressaltar que é prioritário no método dialético de Marx a compreensão de que “não é a consciência que determina

a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2020, p.54). A vida é aqui entendida como a vida social, as condições materiais que envolvem o ser humano; nesse sentido como as mídias fazem parte da realidade social, essa prática social precisa ser refletida através da educação e assim, reconhecer nas mídias as suas condições de perpetuar ou reduzir a opressão existente na sociedade. Nesse contexto, a Educação Midiática em todas as esferas de formação da pessoa é importante, para que as contradições e as ideologias que permeiam a produção e a disseminação das mídias sejam desveladas, e que a consciência sobre as mídias seja crítica e transformadora, dialogando com os interesses de libertação da classe social oprimida.

6.3.3.2 NACIONALISMO EM *FAKE NEWS*

A mídia do exemplo 2 apresenta o seguinte texto: Nações Unidas alertam sobre movimento massivo de refugiados da África: 500 milhões de pessoas estão a caminho da Europa (tradução livre) e a Figura 4.

Figura 4 – Refugiados a caminho da Europa

UN warns of massive refugee movement from Africa: "500 million people on their way to Europe"

By **Kenneth Garger**

March 15, 2022 | 1:11am | Updated



Fonte: <https://desinformante.com.br/diga-me-qual-fake-news-compartilhas-e-eu-te-direi-quem-es/> Acesso em: abr./2025

Nas primeiras pesquisas sobre a mensagem dessa mídia, os licenciandos encontraram que se tratava de uma *fake news*. Durante a conversa sobre a mensagem dessa mídia, os licenciandos apontaram para alguns riscos e consequências desse tipo de mensagem no mundo atual, como aumento do racismo devido a escolha de pessoas negras para composição dessa notícia inverídica. Nas falas foi expresso que essa mensagem pode aumentar o medo nas pessoas vinculadas a ideia de nacionalismo, medo de perder o território/ o país, acarretando ainda mais preconceito e discriminação.

Como não há produção midiática neutra é preciso revelar as ideologias que permeiam a mensagem, concordando com Paulo Freire.

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento da criticidade com que nós podemos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental da prática educativo-democrática (Freire, 2000, p.48).

Dessa forma, exercitando a curiosidade proposta por Freire, os licenciandos durante as pesquisas encontraram um site chamado *Desinformante: informação confiável sobre desinformação*³², em que Isabela Gonçalves (2022) apresenta a mesma mídia e faz a seguinte apresentação do contexto

No caso em questão, medos antigos impulsionados por racismo, que já atingiram o continente entre 2015 e 2017, voltam à tona. Em 2016, o debate sobre a política migratória foi determinante para decidir o destino da União Europeia, tendo a saída do Reino Unido (Brexit) sido principalmente motivada pelo desejo britânico de “retomar o controle” de suas fronteiras. Após a onda populista, parecia que os movimentos nacionalistas da Europa tinham sido superados diante dos últimos resultados eleitorais na França e na Alemanha. No entanto, a viralização de um conteúdo com essa manchete serve para alertar que talvez o *momentum* que impulsionou líderes populistas de direita não está tão para trás assim (Gonçalves, 2022, s/n).

Mesmo não sendo uma mídia direcionada para a realidade brasileira, é possível notar a convergência quanto aos problemas que podem aflorar com essa mensagem enganosa, como o racismo, questões relacionadas à migração e movimentos/ideias nacionalistas são aspectos que fazem parte do nosso contexto

³² Site: *Desinformante: informação confiável sobre desinformação*. Disponível em: <https://desinformante.com.br/diga-me-qual-fake-news-compartilhas-e-eu-te-direi-quem-es/> Acesso em: abr./2025.

atual. Nascimento (2024, p.12) aponta na sua pesquisa que “a crise migratória pela qual passam diversos países europeus é um dos principais pilares que solidificam a explosão de lideranças nacionalistas no ocidente”.

Como visto, para chegar à compreensão crítica de uma mídia é preciso a leitura do texto, mas também do seu contexto, ou seja, é preciso investigar sobre as bases históricas, sociais e políticas que fundamentam essa mensagem. Como apontado pelos licenciandos, essa mídia inverídica impactaria as pessoas que se filiam às ideias do nacionalismo. Para aprofundar na reflexão adotaremos o conceito defendido por Bobbio *et al* (1998, p. 799)

em seu sentido mais abrangente o termo Nacionalismo designa a ideologia nacional, a ideologia de determinado grupo político, o Estado nacional (v. NAÇÃO), que se sobrepõe às ideologias dos partidos, absorvendo-as em perspectiva. O Estado nacional gera o Nacionalismo, na medida em que suas estruturas de poder, burocráticas e centralizadoras, possibilitam a evolução do projeto político que visa a fusão de Estado e nação, isto é a unificação, em seu território, de língua, cultura e tradições.

Dessa forma, o nacionalismo é compreendido como uma ideologia que emerge de certos grupos em relação à autoridade do Estado-nação, que tem como pretensão a unidade interna, envolvendo os aspectos territoriais, linguísticos, culturais e tradições. O processo de unificação defendido no ideário do nacionalismo abarca o combate a pluralidade, busca-se alcançar um estado homogêneo culturalmente (Nascimento, 2024). Nesse sentido, o nacionalismo é uma ideologia que se baseia na dicotomia entre 'nós' e 'eles', em que o primeiro caracteriza os defensores da nação e o segundo representa as ameaças impostas por nações estrangeiras ou minorias. Billing *apud* Nascimento (2024) destaca que o sentimento de pertencimento a uma nação é reforçado nos discursos de identidade nacional e que são elementos importantes na caracterização do “nós”, ou seja, na incorporação da ideologia do nacionalismo.

Dessa forma, a ideologia do nacionalismo pode passar a se tornar um pensamento hegemônico, e sob análise do MHD, considera-se que a hegemonia está também na base da luta de classes, como afirma Schlesener (2016)

[...] a questão da hegemonia precisa ser reformulada: sua base é a luta de classes, mas ela assume outras dimensões na medida em que a hegemonia cria novos mecanismos de dominação pela via da formação e consolidação de um consenso passivo. Torna-se necessário identificar a ideologia dominante e conhecer os códigos de leitura, porque a linguagem é política e metafórica. Existem palavras, que, por serem abstratas ou naturalizadas no contexto da ideologia dominante, se apresentam como engodos; exemplos

existem muitos: ordem, liberdade, igualdade, emancipação humana. O erro não se encontra nas palavras, mas na não identificação da realidade que elas escondem por meio da ideologia que elas veiculam (Schlesener, 2016, p. 50).

É oportuno demarcar que a origem da consciência nacional e do senso de pertencimento é no capitalismo, quando a propaganda nacionalista fez com que os operários passassem a imaginar uns aos outros como congruentes, pontua Gellner *apud* Nascimento (2024). Dessa forma, a luta da classe operária perde força, sob a alegação de que todos que pertencem a nação compartilham da mesma cultura, ideias e defendem as mesmas convicções. As desigualdades produzidas pelas relações de trabalho no sistema capitalista são invisibilizadas pela ideologia de igualdade entre todos que pertencem à mesma nação.

Sob a óptica da dialética é possível contextualizar a temática do nacionalismo apontada como ideologia da mídia analisada, e possibilita entender que a estrutura, as relações econômicas e sociais que estão interligadas as relações internacionais, e essas podem interferir e causar mudanças orgânicas na estrutura da sociedade brasileira. Nesse sentido, Gramsci segue explicitando o entrelaçamento entre as condições econômicas e sociais objetivas e as relações internacionais, acentuando as formas como as forças partidárias internas atuam e expressam as relações de subordinação de grupos nacionais aos interesses internacionais (Schlesener, 2016, p. 48).

Diante dessa análise, no cenário brasileiro discursos contendo essas ideias de unificação e nacionalismo voltam a ganhar espaço no governo Temer (2016-2018) quando a política externa brasileira “retoma o alinhamento/subordinação com os Estados Unidos e volta a adotar um neoliberalismo ainda mais profundo” (Berringer *et al*, 2021, p. 141).

Berringer *et al* (2021), no texto *Nacionalismo às avessas*, resgatam que

As relações do Brasil com os Estados Unidos marcam a história da República Brasileira de 1889 até os dias atuais. Foi em 1889, ano da proclamação da República, que o Estado brasileiro participou da I Conferência Pan-americana convocada pelos Estados Unidos. As relações bilaterais quase umbilicais até 1930 tinham como determinantes a exportação de café para aquele país, a obtenção de empréstimos e a busca de uma aliança para amenizar a influência britânica no seio da formação social brasileira (Berringer; Carneiro; Soprijo; Souza; Barros, 2021, p. 139).

Como exposto, a relação entre Brasil e Estados Unidos é histórica e o alinhamento ideológico é fortemente sentido no país a partir do Governo Temer e se

intensifica nas políticas e discursos do governo posterior, de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Eleito como presidente do país com “um *slogan* de campanha que proclamava o “Brasil acima de tudo”, Jair Bolsonaro se apresentou ao mundo, em 2018, como mais uma liderança nacionalista”, esclarece Nascimento (2024, p. 12).

No seu discurso de posse, o presidente Jair Bolsonaro, apresenta elementos que justificariam o nacionalismo (unificação Estado-nação), como: forma de enquadrar o Brasil às nações mais desenvolvidas, buscando relações bilaterais com países que pudessem agregar valor econômico e tecnológico aos produtos brasileiros e recuperar o respeito internacional (Bolsonaro *apud* Nascimento, 2024). Nascimento (2024) realizando um estudo comparativo dos discursos de Jair Bolsonaro verifica a relação com os discursos e ideias defendidas pelo governo Trump (2017-2021) nos Estados Unidos.

Berringer *et al.* (2021) analisando o artigo “Trump e o Ocidente” de Ernesto Araújo (2019), Ministro das Relações Exteriores no governo de Jair Bolsonaro, ponderam que

Araújo defende que o alinhamento com o governo Trump está baseado na ideologia “ocidental” e “pan-nacionalista” dotada de caráter civilizacional, norteadas por valores de defesa da família e de Deus, em contraposição aos direitos sexuais e ao globalismo, que supostamente, para essa extrema-direita, restringiriam a soberania dos Estados em nome da construção de uma sociedade civil internacional (Berringer; Carneiro; Soprijo; Souza; Barros, 2021, p. 142).

De maneira geral, a primeira interpretação que orienta o entendimento sobre o nacionalismo é que esse fenômeno representa o sentimento de considerar a nação à qual pertencemos, por razões específicas, superior às demais nações do mundo (Guimarães, 2008). Assim, ao internalizar esse sentimento, surge a ideia de que, por sermos melhores, teríamos mais direitos que os outros. Nascimento (2024, p. 18) afirma que exemplos extremos desse sentimento incluem a xenofobia e, como no caso da supremacia ariana na Alemanha, que resultou no Holocausto.

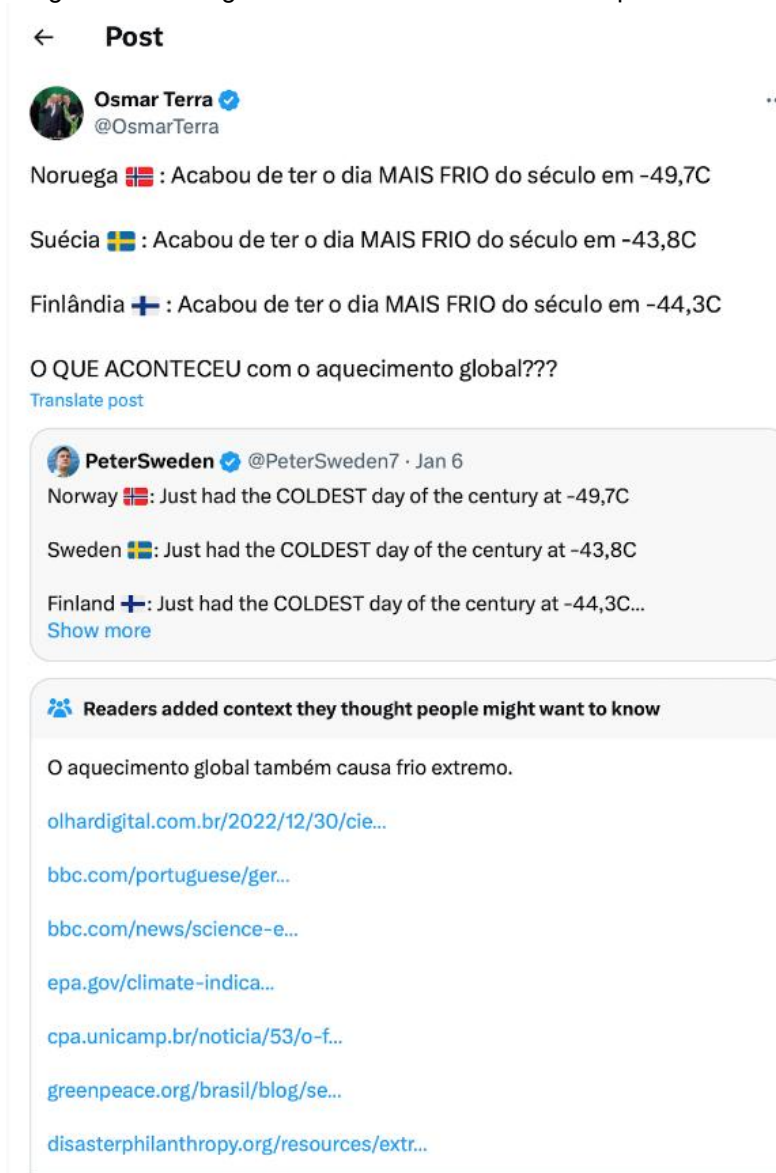
Diante do exposto, fica claro que as reflexões relacionadas ao ideário do nacionalismo também são pertinentes ao cenário brasileiro, e que essa ideologia quando incorporada como um discurso de defesa de uma unidade, reforça processos de exclusão e discriminação. Nesse contexto, são vistos como inferiores todos que apresentam pensamentos, costumes, crenças, características diferentes daquelas que são eleitas como válidas, superiores e aceitáveis como parte da “identidade nacional” defendida. O avanço da globalização e o mundo imerso na tecnologia é

apontado como um fator que impulsiona a disseminação do nacionalismo (Eatwell; Goodwin, 2020), justificando e reforçando a necessidade de desvelar as ideologias disseminadas nas mídias com o processo de educação midiática.

6.3.3.3 NEGACIONISMO CIENTÍFICO NAS REDES SOCIAIS

No exemplo 3 utilizamos uma postagem realizada na Rede Social X (antigo Twitter) questionando a existência do fenômeno do aquecimento global, como mostra a Figura 5, abaixo.

Figura 5 – Postagem da Rede Social X sobre o Aquecimento Global



Fonte: <https://x.com/OsmarTerra> (Rede X, perfil público). Acesso em: abr./2025.

Quando a mídia 3 foi apresentada, os licenciandos ficaram espantados com a informação e rapidamente fizeram ponderações sobre o desconhecimento apresentado pelo autor da informação sobre o que é o fenômeno do aquecimento global. Durante as discussões os licenciandos pontuaram questões relevantes, destacando a importância de diferenciar opinião, crença, fatos e argumentos na leitura de um produto midiático. Concluíram que essa mídia retrata a opinião pessoal do autor, revelando que ele desconfia da existência do fenômeno do aquecimento global.

Com o uso das questões do LMC, os licenciandos continuaram pesquisando para conhecer quem era o autor dessa mídia e verificaram a quais ideias políticas, econômicas esse autor se alinhava. Como resultado dessa pesquisa, os licenciandos apontaram que o autor da mensagem apresentava fortes indícios de alinhamento à corrente do negacionismo científico.

Diante do resultado da pesquisa, os licenciandos afirmaram como o negacionismo científico impactou negativamente no período da pandemia do COVID-19, lembraram das *fake news* que circularam fortemente no período e compartilharam experiências de discussão e desentendimento na família ou nas redes sociais, por causa das notícias inverídicas.

O negacionismo científico, entendido como a rejeição ou desconsideração de evidências e consensos científicos estabelecidos, tem se mostrado um fenômeno preocupante em diversas esferas da sociedade. Farias (2024) argumenta que existe uma correlação entre valores ideológicos e identitários de determinados grupos de indivíduos que influenciam na aceitação ou negação dos fatos científicos. A pesquisadora aponta que as pessoas podem se alinhar ao negacionismo científico como consequência de terem incorporado os valores ideológicos que no contexto atual brasileiro são valores conservadores, o nacionalismo e as teorias conspiratórias (Farias, 2024, p.57).

Nesse contexto, as mídias podem ser ferramentas para disseminar essas ideologias, quando as mídias são “consumidas” de forma não-crítica as mensagens são incorporadas e disseminadas, criando condições propícias para que o fenômeno do negacionismo científico se reforce. Revelar que as mídias são criadas com intenções a partir de alinhamentos políticos, ideológicos ou comerciais é uma das possibilidades da Educação Midiática.

Até porque, ao contrário do que se pensa, o movimento do negacionismo científico não é algo novo, nem limitado a poucas temáticas, como fundamenta Farias

(2024). A pesquisadora aponta a presença desse fenômeno na negação da relação do câncer com o cigarro, da causalidade entre o vírus do HIV e a AIDS, a falsa crença de que algumas vacinas causam o autismo, além do terraplanismo (Farias,2024, p.54).

Diante desse cenário, a Educação Midiática é uma ferramenta importante para combater a desinformação, que é impulsionada por valores ideológicos e pela manipulação midiática, que afeta a percepção pública e a aceitação de fatos científicos. A formação nesse campo do conhecimento capacita educadores e educandos a reconhecerem e questionarem as informações que consomem, criticarem as ideologias dominantes e se envolverem em ações coletivas transformadoras.

A classe trabalhadora, grupo identitário da Educação de Jovens e Adultos, torna-se mais vulnerável no enfrentamento do negacionismo científico, uma vez que, a quantidade de informações falsas ou distorcidas são de fácil acesso, enquanto o acesso à conteúdos científicos confiáveis não é tão democrático e de fácil compreensão. Para Lopes (2019, p.105) esse problema se agrava pela falta de processos de ensino-aprendizagem que abordam a comunicação como um tema a ser discutido com os educandos na escola.

Na inserção de práticas dialógicas nas salas de aula que problematizam o negacionismo científico identificando que não são ações individuais e despretensiosas, mas essas ações refletem uma estratégia política para proteger interesses econômicos. Cardoso e Gurgel (2019, p.91) pontuam que os grandes grupos de interesse nunca buscaram tanto o controle da mídia, como no período atual, marcado pela chamada “sociedade da informação” ou desinformação.

A educação problematizadora e transformadora, como defende Paulo Freire, pretende revelar a realidade e colocar em evidência as opressões e desigualdades existentes na sociedade. Com a negação das alterações climáticas e destruição da natureza fica encoberta mais uma das consequências danosas do sistema capitalista, que é a exploração desenfreada dos recursos naturais. Bizerril (2022) reforça que os problemas socioambientais no capitalismo contam com o agravante de fazer com que as sociedades aceitam e naturalizam a destruição da natureza, e as desigualdades sociais. Uma vez, naturalizada a destruição da natureza e negada a existência das suas consequências ao planeta é construído um cenário de “apatia e desinteresse

pelas discussões que busquem soluções para as crises planetárias” (Bizerril, 2022, p.26).

Sobre as mudanças climáticas, um relatório publicado pelo Centro Nacional do Clima na Austrália aponta que, se não houver nenhuma mudança estrutural, a crise climática pode levar ao colapso da civilização humana e de outras formas de vida, já que, no atual ritmo de degradação ambiental, a temperatura da Terra subirá cerca de 3°C em nível global nos próximos 30 anos (Spratt; Dunlop *apud* Tamaio *et al*, 2020). Mesmo sendo alterações que envolvem todo o planeta, os impactos das mudanças climáticas são e serão sentidos de forma diferente pelos grupos sociais (Tamaio *et al*, 2020; Milanez *et al*, 2011; Bizerril, 2022). A classe social mais vulnerável em relação aos impactos dos eventos extremos da mudança climática, como as enchentes, as secas prolongadas, a falta de água e a variação na quantidade e no preço dos alimentos, é a mesma classe que sofre com a exploração da sua força de trabalho. Nesse sentido, lutar pela visibilidade das questões ambientais também faz parte do embate contra as desigualdades sociais construídas pelo sistema capitalista.

6.3.4 SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA

No último encontro com os licenciandos, eles foram convidados a socializar o planejamento de aula que haviam construído para a Educação de Jovens e Adultos utilizando os conhecimentos de Educação Midiática.

No planejamento, os licenciandos abordaram os temas: Dengue e saúde pública, água, sustentabilidade ambiental, Diversidade dos seres vivos e o Manejo do solo. Tais temas são pertinentes ao Currículo de Ciências Naturais para a EJA, segundo segmento; seguindo a orientação fornecida. As mídias escolhidas para a atividade foram: vídeos da plataforma do *youtube*, reportagens jornalísticas e manchetes de jornais impressos. Os cinco planejamentos construídos apresentavam de forma muito sucinta o que seria executado, mas chama a atenção no campo do desenvolvimento da aula, itens como: (i) realização da leitura crítica do jornal; (ii) debate sobre a importância da água apresentada no vídeo e (iii) análise das manchetes de jornais. Essas evidências indicam que o planejamento visa à construção de um espaço de diálogo, debate e reflexão sobre o que é apresentado nas mídias escolhidas.

No momento de avaliação da intervenção, os licenciandos evidenciaram a relevância da formação em Educação Midiática para educadores e educandos da EJA. Essa formação foi apontada como fundamental para desenvolver competências críticas, promover a conscientização sobre questões sociocientíficas e preparar os educandos para atuarem de forma ativa e informada em suas realidades. Como apontam os seguintes registros.

Esses momentos trouxeram muitas possibilidades, repertório para utilização das mídias como abordagem didática para discutir QSC (questões sociocientíficas) (Licencianda J, registro escrito).

Ele contribui com a possibilidade de trabalhar instrumentos e posturas que ajudem os alunos a terem mais autonomia, e poderem se posicionar de forma livre e esclarecida sobre as diversas informações e seus consequentes debates (Licencianda L, registro escrito).

Pode contribuir para que esses alunos vejam sua realidade de uma maneira diferente, tendo consciência das problemáticas que os rodeiam (Licencianda A, registro escrito).

Diante da exposição os licenciandos apontaram que foi compreendido os objetivos principais para a inserção da Educação Midiática no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Quando eles expõem sobre a necessidade de desenvolver o senso crítico frente às mídias e ter autonomia para se posicionarem frente às informações apresentadas pelas mídias, percebe-se o reconhecimento da função social da escola, direcionada a conscientização e emancipação, como apontam os seguintes extratos:

Para EJA a educação midiática é muito importante, como para todos, porque contribui na formação do estudante enquanto cidadão, de modo que ele seja capaz de perceber que as ciências estão diretamente relacionadas com questões sociais, éticas e morais e que ele precisa estar atento para se posicionar criticamente frente a esses dilemas, e não somente aceitar narrativas (Licenciando G, registro escrito).

Isso que nós vimos é muito importante para inclusão digital dos alunos da EJA, oportunidade de acesso à informação e conhecimento (Licencianda R, registro escrito).

A análise das falas revela que a Educação Midiática não é apenas uma questão de habilidades técnicas, mas envolve uma compreensão crítica das relações sociais e das estruturas de poder que moldam a sociedade. No trabalho com as questões do Letramento Midiático Crítico (LMC) foi possível desconstruir as mídias e as informações que elas apresentavam, como propõe Kellner e Share (2019) e assim,

realizar um exercício de pensamento crítico sobre elas. Questões como a falta de formação dos professores também são apontados como desafios para inserção das questões relacionadas à Educação Midiática na educação formal. Essa percepção é confirmada nas pesquisas de Roznieski (2022). E nesse sentido, demonstrou a importância dessa intervenção na formação inicial desses professores de Ciências Naturais.

O questionamento que encerrou essa intervenção perguntava aos licenciandos quais os desafios poderiam existir para implementação da Educação Midiática nas escolas da EJA. Os desafios apontados pelos licenciandos, como a falta de infraestrutura, a escassez de formação continuada para professores e a resistência de alguns educadores em buscar informações confiáveis, refletem uma realidade que precisa ser abordada para que a Educação Midiática seja efetivamente integrada ao currículo da EJA, como indicam os registros a seguir.

A infraestrutura, e um pensamento mais intencional nas escolas para fazer e aplicá-la, e realizar formação continuada aos professores (Licencianda R, registro escrito).

A existência de muitas informações, e não tem informações comuns que chegam para todos. Como são muitas informações nem o professor vai saber se a informação é verdadeira antes de trabalhar com ela (Licencianda L, registro escrito).

O pouco interesse da classe política de implementar esse conhecimento, para garantir o *status quo* (Licencianda A, registro escrito).

São vários os desafios, no entanto, penso que primeiramente os professores precisariam compreender melhor esse tipo de Educação. Ainda, infelizmente, temos professores que não sabem, ou não querem, buscar informações a respeito de certas notícias, acreditam fielmente nelas e, pior, replicam nos grupos (Licencianda G, registro escrito).

O conhecimento pouco dos professores para introduzir o conteúdo. Necessita de preparo. Interesse em implementar. Eu não vejo dificuldade para encaixar essa temática nos conteúdos do dia a dia das aulas (Licencianda J, registro escrito).

A partir desses depoimentos os licenciandos mostram que conhecem os desafios enfrentados pelas escolas públicas que atendem a Educação de Jovens e Adultos, o sucateamento dos recursos tecnológicos e a falta de infraestrutura, são resultado da falta de investimento e a desvalorização da educação. Como aponta Freire,

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis, isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade (Freire, 2019, p. 176).

Nesse contexto, a práxis, defendida por Freire (2019) reforça a ideia de que a educação deve ser um espaço de reflexão e ação. A formação em Educação Midiática pode ser vista como uma forma de prática pedagógica que visa não apenas informar, mas também dar condições para que os estudantes questionem e transformem a sua realidade. Isso é especialmente relevante na EJA, que precisa reconhecer os desafios vividos no seu contexto social, econômico e político, como temas relevantes para sua formação educacional, com vistas a sua atuação como cidadão ativo na sociedade.

7 DISCUSSÃO

O objetivo dessa seção é discutir os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida em relação às questões levantadas na introdução e na revisão de literatura. A discussão está organizada a partir dos referenciais teóricos desenvolvidos e discutidos nesta pesquisa no que se refere à Educação Midiática como uma ferramenta pedagógica importante para a construção de uma consciência sobre o contexto material e as dificuldades que envolvem os sujeitos (educandos e educadores) da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a revisão sistemática de literatura foi possível identificar a existência de um grande número de publicações sobre o tema, apontando para o crescimento e relevância dos campos teóricos de Educação Midiática e Educomunicação no contexto da EJA. Mas na análise dessas produções foi observado que a maioria dessas pesquisas são sobre a utilização das mídias e seus produtos numa abordagem instrumental. O uso da tecnologia é importante para o processo de inclusão digital e informacional, mas esse levantamento indicou uma carência de pesquisas com uma abordagem voltada à leitura crítica das mídias no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

No tocante à pesquisa participante realizada com as turmas da EJA, a Educação Midiática se mostrou uma ferramenta importante para promover o diálogo dos educandos entre si e, também, uma reflexão sobre o contexto que os cercam. Mas para que a Educação Midiática aconteça é primordial o desenvolvimento do dialógico e da investigação com os educandos, pois é por meio desses processos que

será possível historicizar as temáticas abordadas nas mídias, problematizá-las e assim avançar no sentido do desenvolvimento do senso crítico sobre elas.

As práticas vivenciadas apontam para a identificação das contradições que cercam o fenômeno das mídias na sua dimensão histórico-social, como prevê os princípios da Educação Midiática e sua relação com os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Nesse sentido, a pesquisa aponta que é importante valorizar momentos de diálogo e a construção de conhecimentos fundamentados na leitura dos produtos midiáticos que deve ir além do conteúdo que essas mídias apresentam, chegando a revelar as ideologias e contradições implícitas, para alcançar uma leitura crítica sobre/das mídias.

As temáticas abordadas, como patriarcado, desigualdade social, degradação ambiental e o papel do Estado na sociedade atual, são desafios contemporâneos potencializados pela rápida disseminação e imersão midiática em que vivemos. A Educação Midiática incorporada nas práticas pedagógicas pode desmascarar a utilização das mídias como forma de disseminação de ideologias que colaboram para manutenção das desigualdades sociais e o enfraquecimento das lutas por transformação social. Diante disso, as mídias precisam ser problematizadas e utilizadas como ferramenta promotora de discussões e reflexões sobre os contextos sociais, econômicos e ambientais atuais.

Esta pesquisa demonstrou a relevância da inserção da Educação Midiática na modalidade da EJA, promovendo uma prática pedagógica dialógica, tematizada e problematizadora da realidade. Contudo, é importante reconhecer algumas limitações, como o fato de a intervenção ter ocorrido em poucos encontros com as turmas da EJA, o que pode ter limitado a profundidade das discussões e reflexões. Além disso, a amostra foi restrita a duas instituições escolares de duas Regionais de Ensino, e esse número reduzido de turmas e Regionais envolvidas pode impactar a generalização dos resultados. Essas limitações indicam a necessidade de futuras pesquisas que explorem intervenções mais longas e em contextos variados para obter uma compreensão mais abrangente da eficácia da Educação Midiática no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse contexto, ganhou força a necessidade de pesquisar a inserção da Educação Midiática na formação de professores, com vistas ao atendimento do público da EJA. Dentre os temas a serem abordados com as turmas, destaca-se o

potencial da leitura crítica dos produtos midiáticos para promover discussões sobre o papel da mídia na vida social e sua conexão com os mecanismos sociais, econômicos e políticos da sociedade capitalista que vivemos.

Os resultados obtidos com a intervenção formativa com licenciandos de Ciências Naturais, indicam que a apropriação crítica das mídias é muito relevante para a construção de diálogos que construam conhecimentos acadêmicos e, também, conhecimentos referentes à função social das mídias. Ficou evidente a diferença entre educação com as mídias, em que o processo de construção de conhecimentos é feito com a utilização de mídias, mas somente como ferramenta tecnológica, para motivar ou otimizar a aula expositiva, se contrapondo com a educação para as mídias onde o processo extrapola as mensagens e conteúdos apresentados, nessa abordagem são analisadas questões relacionadas a construção desse material, como a autoria, a intenção, as ideias e valores explícitos e implícitos nesse produto, como propõe Kellner e Share (2019).

Os resultados desta intervenção formativa em Educação Midiática revelam semelhanças significativas com estudos anteriores, como os de Pezzo (2016) e Lopes (2019) que também destacaram a importância de formação sobre as mídias e sua inserção no ensino. Assim, como em nossa pesquisa, esses autores propuseram formações dialógicas sobre mídias na formação de professores de ciências, evidenciando também a necessidade e urgência de que a Educação Midiática seja adotada em todas as esferas da educação formal. Um percurso viável para que a leitura crítica das mídias avance nesse sentido é sua incorporação na formação inicial de professores, como proposto nesta intervenção pedagógica.

As temáticas abordadas, como o nacionalismo, racismo estrutural e o negacionismo científico, são desafios contemporâneos potencializados pela rápida disseminação e imersão midiática em que vivemos. A Educação Midiática incorporada nas práticas pedagógicas pode desmascarar a utilização das mídias como forma de disseminação de ideologias que colaboram para manutenção das desigualdades sociais e o enfraquecimento das lutas por transformação social. Diante disso, as mídias precisam ser problematizadas, reconhecendo as intenções e as relações de poder em que se fundamentam.

As contradições e ideologias reconhecidas nas mídias foram as categorias que tornaram possível, nesse estudo, a dialética entre os discursos midiáticos e as condições materiais históricas que mantém a desigualdade social atual.

Este estudo demonstrou a eficácia da intervenção na formação em Educação Midiática para licenciandos em Ciências Naturais, promovendo uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, e atingiu seu objetivo quando os participantes reconheceram a sua importância no contexto da EJA. Contudo, é importante reconhecer algumas limitações, como o fato de a intervenção ter ocorrido em apenas três encontros, o que pode ter limitado a profundidade da formação. Além disso, a amostra foi restrita a um número reduzido de licenciandos em um único contexto institucional, o que pode impactar a generalização dos resultados. Essas limitações indicam a necessidade de futuras pesquisas que explorem intervenções mais longas e em contextos variados para obter uma compreensão mais abrangente da eficácia da Educação Midiática na formação docente.

A análise da educação e da mídia sob a ótica do MHD revela as complexas relações de poder e as contradições que permeiam as estruturas sociais e utilizam desse aparato para a reprodução ou contestação das hegemonias existentes. Como práticas sociais, a educação e a mídia, atuam como um veículo de ideias e valores, influenciando e sofrendo a influência dos fatores históricos, econômicos e culturais. Adotar uma abordagem crítica na construção das práticas pedagógicas e no trabalho com as mídias efetivou com as turmas da EJA e com os Licenciandos em Ciências Naturais, pressupostos de Paulo Freire relacionados ao diálogo, contextualização, problematização e conscientização (Freire, 1980) e apontou para um processo de empoderamento e valorização dos saberes que eram trazidos pelos educandos.

Com essa pesquisa foi possível indicar a atualidade e a compatibilidade da abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético na análise da educação e da comunicação midiática, utilizando-se as categorias da ideologia, contradição, hegemonia, totalidade e mediação, elencadas por Cury (1986).

Ao problematizar as representações midiáticas e indagar sobre o conteúdo das mensagens, os educandos são incentivados a refletir sobre as questões sociais, econômicas e políticas que permeiam sua realidade. Essa abordagem não apenas valoriza os conhecimentos pré-existentes dos educandos, mas também transforma o ambiente da sala de aula em um espaço rico em discussões e contradições, em que o desenvolvimento intelectual se entrelaça com a formação de valores.

A pesquisa revelou que, ao integrar a Educação Midiática nas práticas educativas, é possível mobilizar discussões sobre as desigualdades sociais contemporâneas, preparando os educandos para enfrentar os desafios que surgem

em sua vida cotidiana. No entanto, a análise dos dados também apontou para uma carência de trabalhos acadêmicos que abordem essa temática de forma crítica, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que vão além do uso instrumental das mídias. Vale ressaltar que as práticas educativas envolvendo a Educação Midiática podem e devem ocorrer em qualquer uma etapa ou modalidade de ensino, e que com as devidas metodologias irá preparar o educando para uma leitura crítica dos produtos midiáticos que o rodeiam. Entretanto, nessa pesquisa acadêmica foi possível destacar a importância dessa abordagem na formação inicial de professores de ciências.

A intervenção formativa que ocorreu com os licenciandos de Ciências Naturais apontou para uma ampliação nas reflexões sobre o papel das mídias na construção de conhecimentos, a importância de questionar e problematizar as mensagens midiáticas e outros aspectos relevantes relacionados à Educação Midiática. Dessa forma, a proposta de inserção da Educação Midiática na formação inicial de professores trouxe para essa pesquisa um aprofundamento ainda maior quanto ao potencial e a relevância dessa abordagem no desenvolvimento do senso crítica sobre as mídias. A possibilidade de abordar temáticas relevantes para o campo social, científico e político com as mídias na formação de professores foi enriquecedor para a construção desta tese e, também, para a reflexão da minha prática pedagógica.

Como membros da classe trabalhadora, os educadores e os educandos da EJA, na inserção de práticas dialógicas que problematizam as mídias e suas mensagens (explícitas e implícitas) são instrumentalizados para a realização da leitura crítica autônoma, tão necessária e urgente nos dias atuais. Dessa forma, é possível refletir e resistir ao domínio ideológico que Gramsci *apud* Schelener (2016) aponta que ocorre em duas instâncias:

1) o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação dada à vida social pelo grupo fundamental dominante, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) conseguidos pelo grupo dominante a partir de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato coercitivo estatal que assegura “legalmente” a disciplina daqueles grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente (Gramsci *apud* Schelener, 2016, p. 31)

Nessa perspectiva, a tese aponta a Educação Midiática como uma ferramenta importante no processo de emancipação dos indivíduos da classe trabalhadora,

educandos e educadores, que na leitura crítica das mídias conseguem desvelar as ideologias hegemônicas e resistir a esse processo de “consenso espontâneo”. Formar cidadãos para uma leitura crítica das mídias é capacitá-los para resistência e luta na sociedade capitalista desigual da atualidade.

A leitura e a produção de mídias não devem ser privilégios para alguns grupos sociais, e o primeiro passo para esse processo de empoderamento é conhecer o potencial dos produtos midiáticos na disseminação de ideias e valores. Pois como pontuam Cardoso e Gurgel (2019, p.91) “os grandes grupos de interesse nunca buscaram tanto o controle da mídia, como no período atual, marcado pela chamada sociedade da informação ou desinformação”.

Como visto na investigação, a educação e a comunicação midiática são processos sociais importantes na disseminação de ideologias. E quando a postura assumida é de uma formação crítica dos cidadãos a Educação Midiática torna-se essencial na perspectiva de quebrar a inocência dos educadores e educandos quanto aos aspectos ideológicos, hegemônicos e contraditórios que permeiam as mídias produzidas na sociedade atual.

A educação problematizadora e transformadora, como defendeu Paulo Freire, pretende revelar a realidade e colocar em evidência as opressões e as desigualdades existentes na sociedade.

Portanto, o desenvolvimento de um “olhar” crítico sobre as mídias deve ser uma prioridade nas práticas educativas, promovendo não apenas a leitura crítica, mas também a reflexão, o diálogo, o respeito e a responsabilidade. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de navegar em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias e pela informação. Dessa forma, a pesquisa contribui para a discussão sobre a importância da Educação Midiática na EJA, sugerindo que a formação de educadores e a elaboração de políticas públicas que integrem essa abordagem são fundamentais para garantir uma educação mais inclusiva e transformadora.

Diante do exposto, esses resultados e discussões indicam a necessidade de realização de pesquisas futuras, no planejamento e inserção da Educação Midiática em políticas públicas, currículos de formação inicial e continuada de professores para que ocorra a integração da habilidade de leitura crítica dos produtos midiáticos no contexto escolar, promovendo reflexões e ações de educandos e educadores, que impactem beneficemente na realidade social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação, confirma-se a tese central de que a Educação Midiática é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento crítico de educadores e educandos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os sujeitos estão frequentemente inseridos em uma realidade de dificuldades, luta e resistência. Os percursos investigativos demonstraram que, para além de uma competência técnica, a educação para as mídias constitui-se como um instrumento de emancipação, com vistas a transformação social.

A pesquisa, alicerçada na abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, revelou que a análise crítica dos produtos midiáticos é um caminho potente para o desvelar das narrativas dominantes e as ideologias que reforçam e perpetuam as desigualdades.

A análise dos produtos construídos evidenciou que ao engajar os educandos e futuros educadores em práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade, problematização e politização, eles não apenas se tornam consumidores mais críticos dos conteúdos, mas também se capacitam para analisar as estruturas de poder e as ideologias que permeiam a comunicação, refletindo ativamente sobre suas próprias realidades sociais.

Contudo, o percurso investigativo também lançou luz sobre desafios persistentes. A análise da literatura e do campo apontam para a urgente necessidade de formação inicial e continuada para educadores, a fim de que superem abordagens meramente instrumentais com a utilização das mídias, e adotem práticas pedagógicas críticas e dialógicas. A existência de poucos estudos que aprofundem a interseção entre Educação Midiática e EJA, sob uma perspectiva crítica, destaca a relevância deste trabalho, ao mesmo tempo que sinaliza o crescimento deste campo para futuras investigações.

Nesse sentido, reitera-se a recomendação de que pesquisas futuras sejam realizadas com amostras mais amplas e diversificadas, explorando diferentes contextos da EJA. Recomenda-se, igualmente, a implementação da Educação Midiática em todos os níveis da educação formal, fomentando políticas públicas que

garantam não apenas o acesso à tecnologia, mas, sobretudo, o seu uso crítico e autônomo.

Portanto, esta tese não se encerra como uma mera contribuição teórica para o campo. Ela se projeta como uma proposta de prática educacional que, ao promover a leitura crítica do mundo, emancipa educandos e educadores em formação, para que se tornem agentes ativos na denúncia das estruturas de opressão e no anúncio de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

9 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 269 - 274.

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas da EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf> Acesso em: abr./2025.

ALMEIDA, Nilvânia C. **A prática pedagógica na constituição das identidades profissionais docentes: Percepções dos(as) professores(as) de anos iniciais das Coordenações Regionais de Sobradinho e de Planaltina no Distrito Federal**. Tese (Doutorado). UnB, Brasília-DF, 2024.

AMARAL, Renata. **A EJA tem cara, cor, classe e força!** Jornal Pensar a Educação em Pauta, 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-eja-tem-cara-cor-classe-e-forca/> Acesso: jul./2023.

ARRAIS, Antônia Adriana M.; BIZERRIL, Marcelo. X.A. Escolas sustentáveis: análise de experiência a partir do pensamento freireano. **REVBEA**, v. 18, nº 3: 196-217, 2023.

ARRAIS, Antônia Adriana M.; BIZERRIL, Marcelo X. A. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (FURG)**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v37i1.10885>

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2.ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-18, ago. 2007. Disponível em: https://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf Acesso em: nov./2023.

_____. Reinventando a EJA. Projeto de Educação de Trabalhadores-PET. In: NUNES, A.M.M & CUNHA, C. M. (org.). **Projeto de Educação de Trabalhadores; pontos, vírgulas e reticências** – Um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET. Belo Horizonte: PET, 2009.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.13, p.7-14, set/dez 1998.

BARBOSA, Carlos S.; SILVA, Jaqueline Luzia da.; SOUZA, José Carlos L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em educação**. v. 13, n.32, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14146/11057> Acesso em: jan./2025.

BARRETO, Ângela. R.; CODES, Ana. Luísa.; DUARTE, Bruno. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **Debates ED**, n. 3, abril. 2012. Disponível em: <https://nipp.ufsc.br/files/2011/08/Alcan%C3%A7ar-os-esclu%C3%ADdos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica1.pdf> Acesso em: jul./2023.

BASEGIO, Leandro Luiz. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções.** Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Pedagogia Contemporânea).

BENVENUTTI, Dilva B.; PINHEIRO, Izoldi K.; REIS, Vera Lúcia. Mídias digitais e a prática pedagógica. **Unoesc & Ciência - ACHS** Joaçaba, Edição Especial PIBID, p. 51-58, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/8949> Acesso em: mar./2025.

BEISIEGEL, Carlos de R. **Estado e Educação Popular.** Brasília: Liber Livro Ed., p. 45-65,79-94, 99-127, 2004.

BELEZA, Janderlane O., NOGUEIRA, Eulina Maria L. Contexto histórico da Educação de Jovens e adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar – RECH**. Ano 4, vol. IV, nº 2, jul-dez, 2020, p. 107-126.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; PINHEIRO, Izoldi Klein; REIS, Vera Lúcia. Mídias digitais e a prática pedagógica. **Unoesc & Ciência – ACHS**. Santa Catarina:Joaçaba, Edição Especial PIBID, p. 51-58, set. 2015. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/achs/article/download/8949/4897> Acesso em: abr/2025.

BERNARDI, Ana Júlia B. **Educação Crítica Midiática: Formação para Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake News.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Porto Alegre, 2021.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc. Campinas, v. 30, n.109, p. 1081-1102, set./dez.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf> Acesso em: mar.2024.

BERRINGER, Tatiana; CARNEIRO, Gabriel S.; SOPRIJO, Gabriel; SOUZA, Leonardo M. de.; BARROS, Larissa O. Nacionalismo às avessas. In: **As bases da política externa bolsonarista: relações internacionais em um mundo em transformação**. Santo André, SP: EdUFABC, 2021, p. 139-152. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Tatiana-Berringer/publication/358862793_As_bases_da_politica_externa_bolsonarista/links/6219455eb1bace00839ad3ef/As-bases-da-politica-externa-bolsonarista.pdf#page=140 Acesso em: jun./2025.

BEZERRA, Veronica Maria G.; OLIVEIRA, Juliana. O. (2024). Educação ambiental crítica: estudo sobre o uso do cinema ambiental nas escolas municipais de Dourados/MS. **Ambiente & Educação: Revista De Educação Ambiental**, 29(1), p. 1–22, 2024. <https://doi.org/10.63595/ambeduc.v29i1.16066>

BIZERRIL, Marcelo X. A. Comunicação e política como temas essenciais para o enfrentamento da crise ambiental. In: Juliana Rink, Alessandra A. Viveiro, Alexandre Shigunov Neto e Marcelo Esteves de Andrade (org.). **Pesquisas e experiências em Ensino de Ciências e Educação Ambiental**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022.

BOLAÑO, César; BASTOS, Manoel D. Um pensamento materialista em Comunicação. In: DEL BIANCO, N. R.; LOPES, R. S. (Org.). **O campo da comunicação: epistemologia e contribuições científicas**. São Paulo: SOCICOM Livros, 2020, p. 165-187.

BRANDÃO, Carlos R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008, p. 17-56.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia/ MG, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, artigo 205.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: nov./2023.

_____. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt->

br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdiqi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf Acesso em: abr./2025.

BRITTOS, Valério C.; GASTALDO, Édison. Mídia, poder e controle social. **ALCEU**, v. 7. N.13. p. 121-133, jul./dez. 2006. Disponível em: https://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n13_Brittos%20e%20Gastaldo.pdf Acesso em: abr./2025.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/> Acesso em: out./2023.

CALDAS, Graça. Mídias, escola e leitura crítica do mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006 117 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9nJy5hbb3RZSrHrxrGCdbhB/?format=pdf> . Acesso em: fev.2025.

CAMPOS, Estevan M. de; CASSIN, Marcos. **Classes sociais em Marx e no marxismo, uma aproximação**. Impulso, v. 28, n. 72, p. 129-138, 2018. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002973431> Acesso em: 01 abr. 2023.

CARDOSO, Ercio C.S. **Educação escolar, comunicação e a crítica de mídia**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2021.

CARDOSO, Danilo; GURGEL, Ivã. Por uma educação científica que problematize a mídia. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 25, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100402&script=sci_arttext Acesso em: nov./2024.

CASSAB, Mariana. Contra ser coisa: diálogos entre Paulo Freire, o currículo e a Educação em Ciências. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 26, nº esp. 02, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36333/23660> Acesso em: abr.2023.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Os desafios da EJA para incluir quem a escola abandonou**. Educação Integral, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desafios-da-eja-para-incluir-quem-a-escola-abandonou/>. Acesso em: abr. 2025.

CHAUÍ, Marilena de S. **Ideologia e Educação**. São Paulo: CEDES, p. 24-40, 1980.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 7(19), p. 67–85. <https://doi.org/10.18568/cmc.v7i19.195> Acesso em: fev./2025.

COUTO, Edivaldo S.; COUTO, Edilece S.; CRUZ, Ingrid de M. P. #FICAEMCASA: Educação na pandemia da COVID – 19. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8. n.3. p.

200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777/3998> Acesso em: nov./2023.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. C. A. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**. Vol. 17, nº32, Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. C. A. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, nov. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014.

DOMINGUES, Alexandra. (2024). O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO DE ANÁLISE PARA O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESDE AS CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DE UMA TESE. In **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9346> Acesso em: mar./2025.

DOSSIÊ EJA. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf Acesso em: abr./2025.

DUARTE, Jorge; BARROS, A. (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew. **Nacional-populismo: A revolta contra a democracia liberal**. Rio de Janeiro: Editora Record LTDA, 2020.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire: humanizar o ser humano**. Anais da XXXVII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia. Erechim, RS, 2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/2224.pdf#page=11 Acesso em: mai./23.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FACULDADE UNB PLANALTINA (FUP). **Projeto Político do Curso de Ciências Naturais da Faculdade UnB Planaltina**. 2020. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2020/07/PPC_CND_2020.pdf Acesso em: abr./2025.

FREIRE FILHO, João. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Revista ECO-PÓS**, vol. 7, nº 2, p. 45-71, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v7i2.1120> Acesso em: mar./2024.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de uma visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Extensão ou comunicação?** 24ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, p. 141-165, 2011.

FREIRE FILHO, João. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Revista ECO-PÓS**, vol. 7, nº 2, p. 45-71, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v7i2.1120> Acesso em: mar./2024.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo. A educação ambiental na perspectiva dialética materialista. In: **Revista Geoaraguaia**, vol. 3, n. 2, 2013, p. 100-112. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4521639> Acesso em: jan./2023.

FREITAS, Luciane A. A.; FREITAS, André Luis C. Freire e Marx, os caminhos da dialética: ação e reflexão para transformação. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE - Educação como prática da liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire**, n. 8., 2013, Recife. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4762> Acesso em: mar./2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40, jan./abr,2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli S. (org.). **Karl Marx & Friedrich Engels – História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOMES, Cleber F. “Filmes e conceitos sociológicos para legitimar uma disciplina na escola”, Trabalho apresentado no **II Congresso Ibero-americano de Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação**. Brasília-DF, novembro de 2013.

GOMES, Sheila F.; PENNA, Juliana C. B. de O.; ARROIO, Agnaldo. **Fake News Científicas: percepção, Persuasão e Letramento**. Ciência & Educação, Bauru, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200018> Acesso em: nov./2024.

GONÇALVES, Augusto C. A. B. Um ensaio sobre a dialética no Método Epistemológico de raciocinar de Paulo Freire. In: VILAR, J.C.; ALMEIDA, S.G.; PEDERIVA, P. M. L. (Org.). **Leituras freirianas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GUIMARÃES, Samuel P. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos avançados**, 2008, n. 22. p. 145-159. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142008000100010> Acesso em: mai./2025.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., 2000, n. 14, p. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: mar./2023.

HEIN, Ana Catarina A. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo – Pearson Education do Brasil, 2017. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185455/pdf/10> Acesso em: jun./2023.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. V. 1. 2a. ed. São Leopoldo: OIKOS, 2020.

HYRIE, Elieser S. **Diversidade educacional: uma abordagem no ensino da matemática na EJA**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Não Serei Eu Mulher? As Mulheres Negras e o Feminismo.** Tradução de Nuno Quintas. Lisboa: Orfeu Negro, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41672-censo-2022-ibge-revela-composicao-familiar-e-obitos-informados-na-casa-brasil-ibge> Acesso em: fev.2025.

INNOCENTINI, Mário. **Estado e Sociedade – o conceito de hegemonia em Gramsci.** Editora Tecnos: São Paulo, 1979.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024.** Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: maio/2025.

KAPP, Alessandra Miguel. **Materiais digitais no ensino de biologia: com a palavra, professores e licenciandos.** (Tese de doutorado). Universidade de São Carlos – Campus de São Carlos-SP, 2022.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education.** Leiden: Brill Sense, 2019.

KETZER, Araciele Maria. **“Lutar também é educar”: o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais online (2015-2016).** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAYRARGUES, Philips P. Ecologia política da sociedade de consumo e a ‘produção destrutiva’ no limiar do colapso ambiental. **Trabalho Necessário**, v.20, nº 43, 2022.

LÊNIN, Vladimir. I. **Materialismo e Empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Lisboa, Moscovo: Edições Avante - Edições Progresso, 1982.

LOURENÇO, Elias. **O ensino de história na EJA: o uso da televisão como recurso metodológico e a telenovela “Vale Tudo” como documento histórico**. (dissertação mestrado). Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Educação ambiental crítica: da teoria à prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos – Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez.2016.

MAFRA, Jason F.; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do oprimido: O manuscrito**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

MARQUETO, Cristine R. **Alfabetização midiática e jornalismo: práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

MARX, Karl. **O Capital**, livro I, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

_____. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: ed. Alfa-Omega, 1977, p. 111-119.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **História, natureza, trabalho e educação**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, p.51-87; 121-132; 293-333; 2020.

MARTINS, Isabel; OLINISKY, Maíra, J; ABREU, Teo de B; SANTOS, Laisa Maria F. de. Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em ciências. **Revista: Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1.p. 129-154, 2008.

MARTINS, Lígia Maria. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **29ª reunião anual da ANPEd**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: [https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As aparA ncias enganam -
_divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf](https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf) Acesso em: fev./2025.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Revista Pro-posições**, Recife, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

METZKER, Gabriela F. R. **A formação do professor na universidade para a inter-relação comunicação/educação**. Dissertação (mestrado). ECA/ USP, 2010. <https://doi.org/10.11606/D.27.2010.tde-08112010-120110> Acesso em: mar./2025.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor F. Justiça Climática e eventos climáticos extremos: uma Análise da percepção social no Brasil. **Terceiro Incluído**, Núcleo de Pesquisas Ambientais e Transdisciplinaridade, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 1, n. 2, jul./dez., 2011, p. 82–100. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/17842> . Acesso em: mai./ 2025.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. (Série Princípios). São Paulo/SP: Editora Ática, 1990, 2.ed.

MORAES, Maria Célia M. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30(107), p. 585-607, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/#> Acesso em: mar./23

MORAIS, Ailton B. S.; AGOSTINI, Nilo A. **A visão humanizadora de Paulo Freire: Por uma educação integradora do ser humano e do social**. Interação (Varginha), v. 20, p. 5 – 28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/165/149> Acesso em: mar./2023.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a Televisão na sala de aula**. Contexto. 2 ed - São Paulo: Contexto, 2001.

NASCIMENTO, Carlos Augusto D. do. **O nacionalismo brasileiro em quatro anos de governo: uma análise do discurso de Jair Bolsonaro**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humana, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/78803/1/Editado_Dissertac%cc%a7a%cc%83o_Augusto%20Nascimento%20_DOC.pdf Acesso em: mai./2025.

NEVES, João Paulo S. Desafios e possibilidades do ensino contextualizado na Educação de Jovens e Adultos. In: **Cadernos RCC#9**, vol. 4, n.2, maio 2017, p. 156-162. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/11> Acesso em: abr./2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-ecolecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf> . Acesso em 2 fev. 2022.

NOTAROBERTO, Maria Clara G. **A Comunicação Popular nos Territórios Agreste Alagoano e Alto Sertão Sergipano: os papéis dos atores e das políticas públicas**. Dissertação de Mestrado. UnB – Brasília, 2020, p. 24 a 38. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/39323/1/2020_MariaClaraGuaraldoNotaroberto.pdf Acesso em: ago./2025.

OLIVEIRA, Dalila. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300043&lng=pt&nrm=iso Acesso em: abr. 2024.

OLIVEIRA, Maria. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/19192704/Como_fazer_pesquisa_qualitativa_Maria_Oliveira . Acesso em 3 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In: RIBEIRO, V. M.(org) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2001.

OKADO, Giovanni H.C.; QUINELLI, Larissa. **Megatendências mundiais 2030 e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS): Uma reflexão preliminar sobre a “nova agenda” das Nações Unidas**. Barú. Goiânia – GO, v. 2, n. 2, p. 109-110, jul./dez 2016. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/5266/2892> Acesso em: out./23.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: set./23.

PARANHOS, Rones D. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol. 1, n.1, nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: nov./24.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **PNAD CONTINUA 2019**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21241-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,sociais%20das%20mulheres%20no%20Brasil>. Acesso em: fev./25.

PEZZO, Mariana R. **Olhares de professores de Ciências em formação sobre as mídias, sua inserção no ensino e a educação para as mídias**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

PICONEZ, Stela C.B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. Campinas/SP: Editora Papirus, 9ª edição, 2010.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984. p. 30-40, 59- 67, 79-89.

PIRES, Marília F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Vol. 1, n.1, 1997, 97. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: abr./2025.

PORTO, Franco de S. **A educação de jovens e adultos na formação inicial de professores de Ciências Naturais**. (Tese de doutorado). Brasília; UNB, 2022.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 11-134, 2011.

RÊSES, Erlando S. **De vocação para a profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RÊSES, Erlando da S.; SILVA, Reinouds L. Interfaces da Integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e o mundo do trabalho. In: RÊSES, E. da S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2017.

RÊSES, Erlando da S.; CASTRO, Mad' Ana Desirée R.; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do Materialismo Histórico e Dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emília de C.; MACHADO, Maria Margarida (Org). **Educação de jovens e adultos trabalhadores: produção de conhecimentos em rede**, 1.ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-101.

RÊSES, Erlando da S.; GONÇALVES, Lukelly Fernanda A. Sentidos e significados da escola para estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. In: VILLAR, J. C.; ALMEIDA, S. G. de.; PEDERIVA, P. M. L. **Leituras freireanas: diálogos que permanecem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 181 -202.

RIBEIRO, Renato Antônio. **Entre Diálogos Silenciados e o Pseudodiálogo: denúncias e anúncios no processo de construção do currículo de Biologia nos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás**. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFG, 2022.

RIOS, Maria Beatriz L. Tempos Despídos: diálogos necessários. In: TAVARES, M. T. (Org.). **Lições da pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021, p. 21-38.

RODRIGUES, Dilson F. **Comunicação, mídias & educação: um estudo sobre práticas na escola pública**. Dissertação (mestrado). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

RODRIGUES, Dorisdei V. O processo de juvenilização da EJA na cidade de Ceilândia/DF na pesquisa-ação PROEJA TRANSARTE. In: RÊSES, E. da S.; SALES, M. C.; PEREIRA, M. L. P. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: políticas e experiências da integração à Educação Profissional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017, p. 183-206.

RODRÍGUEZ, Margarita Vitoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista Histórico-Dialético. In: CUNHA, C. da.; SOUSA, J. V. de.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 131 – 152.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37 ed., 2014.

ROSA, Paulo Ricardo da S. **Uma introdução a pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013, p. 64-71.

ROZNIESKI, Raiza. **Educação Midiática: uma proposta para a escola**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10334> Acesso em: set./2024.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, nº. 2. jan./abr., 2007. Disponível em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf> Acesso em: fev./2024.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTANA, Ana Carmem de S. **Uma proposta de Ciclos Formativos em Educomunicação baseados na Práxis Fedathiana: o case do CRID**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

SANTOS, Boaventura de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5). Campinas/SP: Autores Associados, 2003. 36.ed. revista.

_____. Interloquções pedagógicas: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. Capítulo I – Às margens da história, hegemonia e luta de classe. In: **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]**. Editora UEPG, 2016 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/y3zhj/pdf/schlesener-9788577982349-02.pdf> Acesso em: jun./2025.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio B. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma pedagogia de mudanças**. 2019 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf> Acesso em: out. 2021.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011. Disponível em:

<https://archive.org/details/shiroma-politica-educacional/page/n35/mode/2up> Acesso em: mai./2025.

SILVA, Francisco C. da. **Currículos Pensadospraticados na EJA: uma abordagem plural.** In: Anais ANPEd, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6725-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: nov./2023.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia F. F. Materialismo Histórico e Dialético em Pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia. **Educação.** 43(3), 565-582. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v43n3/1984-6444-edufsm-43-03-565.pdf> Acesso em: abr/2025.

SILVA, Jessika Sabrina G. da; BRITO FÉRRER, Anderson Tafarel; SANTOS, Jenner Everton dos. Natureza em cena: a importância do cinema para as aulas de Educação Ambiental. **Cadernos de Ensino, Ciências & Tecnologia**, v. 2, n. 4, p. 50-62, jan./jul.2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CECiT/article/view/4785>. Acesso em: mar./2025.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Leôncio J. G. VIEIRA, Maria Clarisse (2009). Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, Leôncio J. G.; Silva, Isabel de O. e (Org.) (2009). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência.** Belo Horizonte, Autêntica.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas da EJA.** Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de PolíticasEducativas, vol.22, p. 1-22,2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf> Acesso em: out./23.

SOBRAL, Julieta B.L; REIS, Renato H. dos. **Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** (Tese de doutorado) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade, mídia e violência.** 2ª edição. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

SOUSA, Joeline R. de. **A formação humana omnilateral e a proposição da Escola Unitária e Antônio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana.**

(Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559/22049> Acesso em: mai./2024.

TAMAIIO, Irineu; GOMES, Giselly; WILLMS, Elni Elisa. Processos formativos em educação ambiental com foco na crise climática: algumas vivências. **Ciência Geográfica**, Bauru, XXIV, vol. XXIV, n. 4, jan./dez, 2020. Disponível em: https://aqbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_4/agb_xxiv_4_web/agb_xxiv_4-19.pdf Acesso em: fev./2025.

TAVARES, Maria Tereza C. (Org.) **Lições da pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TIC DOMICÍLIOS. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. Comitê gestor da internet no Brasil. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028_tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em: nov./2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura). CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. In: UNESCO. **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> Acesso em: dez./2023.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. (Tese de doutorado) Belo Horizonte; UFMG, Faculdade de Educação. 2006.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática** (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas/SP: Papirus, 1991. 2.ed.

WOITOWICZ, Karina J. **Trajetórias de militância pelo jornalismo: Um percurso histórico pela participação da imprensa nas lutas do movimento operário e sindical em Ponta Grossa/PR ao longo do século XX**. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 4., 2006, São Luís - MA. Atas... Associação Nacional de História da Mídia (ALCAR), 2006. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais_1/encontros-nacionais/4o-encontro-2006_1/Trajektorias%20de%20militancia%20pelo%20jornalismo.doc Acesso em: mar./2025.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo. **Atividade de leitura crítica da mídia em um grupo de jovens**. Monografia (Especialização em Comunicação Popular e Comunitária) – Departamento de Comunicação Social, Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/rodrigoeduardo.pdf> Acesso em: abr./2025.

APÊNDICE A – TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “**Educação Midiática no contexto da Educação de Jovens e Adultos**”, de responsabilidade da Doutoranda: **Rita Mara Reis Costa** sob orientação do **Prof. Dr. Marcelo Ximenes Bizerril**, realizada no **Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília**. O objetivo desta pesquisa é compreender como a Educação Midiática pode ser trabalhada nessa modalidade de ensino.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante omissão total de informações que permitam identifica-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, como os áudios das entrevistas ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

A pesquisa é dividida em duas partes: o primeiro momento será o planejamento de uma intervenção pedagógica e sua execução em turmas da EJA, seguido da realização de uma entrevista com os professores regentes, com a gravação de áudio, sobre a sua percepção sobre a prática realizada e sobre as possibilidades de utilização da Educação Midiática na sua prática docente.

Sua participação na pesquisa não implicará em nenhum risco que tenha dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual – conforme dito pelo item II.22 da **Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde** – já que a pesquisa não implica em procedimentos de saúde diretamente.

Reitero, apesar disso, que os dados de todos os participantes dessa pesquisa serão anonimizados, como: nome das escolas, educandos, professores e equipe diretiva, em todas as etapas. Tal iniciativa tem como objetivo “assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem dos participantes, também conforme dito no documento supracitado.

Neste sentido, os resultados não terão direcionamento para quaisquer tipos de identificação pessoal de atuação profissional individual.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98468 2496 ou pelo e-mail ritamara2007@gmail.com .

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do/a participante

Brasília / DF, 01 de abril de 2025

APÊNDICE B - QUESTÕES PARA ENTREVISTA DA PROFESSORA B.

ESCOLA SOBRADINHO

Formação:

Atuação/ Disciplina/Séries:

Carga horária de trabalho:

Tempo de Docência:

As perguntas são separadas em três blocos: 1) Sobre o conteúdo/mensagem da mídia 2) Sobre a prática pedagógica 3) Sobre a percepção dos estudantes

Na intervenção feita nas suas aulas foram utilizadas dois curtas-metragens (Ilha das Flores e Man) e Campanhas publicitárias de governos estaduais sobre a Dengue.

Relembrar o enredo dos curtas-metragens e das campanhas publicitárias. Em seguida perguntar:

1. Você se lembra das temáticas apresentadas por esses curtas-metragens?
2. Na sua opinião quais questões podem ser trabalhadas com esses produtos midiáticos?
3. Como eles poderiam ser trabalhados com os estudantes para responder/refletir sobre essas temáticas que você apontou?
4. Além dos conteúdos de Biologia você acha que seria possível tratar de outras temáticas, conteúdos ou disciplinas?
5. Você acha que as mídias foram adequadas? Você indicaria outras?
6. Como você interpreta a maneira como o filme aborda a pobreza e a fome? Você acredita que esses temas são retratados de forma realista?
7. De que forma você acha que o filme impacta a percepção dos estudantes sobre questões sociais como as mencionadas pelo estudante?

Nesse momento eu vou te apresentar alguns registros que os estudantes construíram após assistirem aos curtas:

Aluna M: *“ao longo do filme, são abordados temas como a pobreza, a fome, o desperdício de alimentos, a desumanização das relações sociais. O filme fala sobre a conscientização social, destacando a importância de refletir sobre as injustiças e desigualdades que ainda persistem na sociedade”.*

Aluna D: *“O discurso em Ilha das Flores denuncia a deterioração social vivida por uma sociedade capitalista que não tem capacidade de prover de forma igualitária todos os seus membros”.*

Nas turmas da segunda série após assistir as Campanhas Publicitárias ocorreu o seguinte comentário de um educando:

Aluno Z: *relatou que ficou internado por 9 dias no hospital particular porque não conseguiu atendimento na rede pública de saúde. Na sua fala, o educando descreveu que esperou por atendimento por doze horas, não conseguiu, teve que voltar para casa e depois procurar a rede particular.*

8. O que você acha dessas falas? O que essas falas dos estudantes dizem sobre a importância de discutir questões sociais no contexto educacional?
9. Você acredita que as mídias podem ter influenciado a maneira como os estudantes veem as injustiças sociais?
10. Na sua visão, qual é o papel da educação na luta contra a pobreza e a desigualdade social?
11. No contexto que você atua na EJA, quais seriam os desafios para utilização das mídias?
12. Você se considera apto (interessado) para incorporar as mídias na sua prática docente? Por quê?

APÊNDICE C - QUESTÕES PARA ENTREVISTA DO PROFESSOR H. ESCOLA PLANALTINA

Formação:

Atuação/ Disciplina/Séries:

Carga horária de trabalho:

Tempo de Docência:

As questões estão separadas em três blocos: 1) Sobre o conteúdo/mensagem da mídia 2) Sobre a prática pedagógica 3) Sobre a percepção dos estudantes

Na intervenção feita nas suas aulas foi utilizada o filme Tempos Modernos.

Em seguida perguntar:

1. Você se lembra da temática apresentada por esse filme?
2. Na sua opinião quais questões podem ser trabalhadas com esse filme?
3. Como eles poderiam ser trabalhados com os estudantes para responder/refletir sobre essas temáticas que você apontou?
4. Além dos conteúdos de Sociologia você acha que seria possível tratar de outras temáticas, conteúdos ou disciplinas?
5. Você acha que esse filme foi adequado? Você indicaria outros?
6. Como você interpreta a maneira como o filme aborda as questões do trabalho, sociedade, economia? Você acredita que esses temas são retratados de forma realista?
7. De que forma você acha que o filme impacta a percepção dos estudantes sobre questões sociais como as mencionadas pelo estudante?

Nesse momento eu vou te apresentar alguns registros que os estudantes construíram após assistirem aos curtas:

Aluna M: *“que o filme mostra a exploração dos trabalhadores e as condições desumanas, temas ainda relevantes em indústrias com falta de direitos trabalhistas. Para outro educando o capitalismo atual é pautado na premissa de que terá mais sucesso quem acumular mais riquezas, ao possuir os meios de produção, como os donos de propriedades privadas, o capitalismo visa o lucro e a acumulação de riquezas.”*

Aluna D: *“o trabalho é importante para manter a organização da sociedade. Ele é valorizado de forma positiva porque traz a sobrevivência dentro dessa organização social.”*

Aluno Z: *“as novas tecnologias estão transformando rapidamente o mercado de trabalho. A evolução tecnológica está criando uma necessidade por crescimento*

educacional para se manter nos empregos. O avanço da automação e da tecnologia pode resultar na substituição de trabalhadores por máquinas.”

Aluno B: *“função (do Estado) é manter vínculos empregatícios de longo prazo, garantindo os direitos dos trabalhadores e preservando a produtividade. Enquanto outro educando afirmou que o Estado deve acesso a cuidados de saúde, mas que isso depende da classe social. Já outro estudante apontou que o poder do estado dever ser em prol do cidadão, visando bem estar, saúde, salário mínimo correto para custear as demais coisas, leis que não dão brecha para a exploração ou até escravidão e na realidade buscar realmente esse direito (ao trabalho) que infelizmente está mais a favor das empresas”.*

O que você acha dessas falas? O que essas falas dos estudantes dizem sobre a importância de discutir questões sociais no contexto educacional?


8. Você acredita que o filme pode ter influenciado a maneira como os estudantes veem as injustiças sociais?
9. Na sua visão, qual é o papel da educação na luta contra a pobreza, a exploração do trabalhador e a desigualdade social?
10. No contexto que você atua na EJA, quais seriam os desafios para utilização das mídias?
11. Você se considera apto (interessado) para incorporar as mídias na sua prática docente? Por quê?

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DA TESE

Declaro que a presente tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 03 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 RITA MARA REIS COSTA
Data: 03/09/2025 16:18:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do/a discente: _____

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Rita Mara Reis Costa

Título do Trabalho: Educação Midiática no contexto da Educação de

Jovens e Adultos: desafios e possibilidades

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Prof. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril