

Débora Raitz Silva
Cleverson Molinari Mello

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA:

INTEGRANDO SABERES EM UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR



EDUNESPAR

Débora Raitz Silva
Cleverson Molinari Mello

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA:

INTEGRANDO SABERES EM UMA
PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR





**DÉBORA RAITZ SILVA
CLEVERSON MOLINARI MELLO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA:
INTEGRANDO SABERES EM UMA PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR**



Reitora Salete Machado Sirino
Vice-Reitor Carlos Alexandre Molena Fernandes
Chefe de Gabinete Ivone Ceccato



Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretor Luis Fernando Severo
Assistente Editorial Felipe Carneiro Silva
Assistente Editorial Terezinha Eckelberg

Conselho Editorial

Áurea Andrade Viana de Andrade
Camila Matos
Carla Andreia Lorscheider
Cristiane do Rocio Wosniak
Franciele Mara Lucca Zanardo Bohm
Marcio Telles da Silveira
Maria Ivete Basniak
Matheus Amarante do Nascimento
Mauro Alejandro Baptista Y Vedia
Sarubbo
Sérgio Carrazedo Dantas
Tatiana Colasante
Tony Willian Boita

© 2026 Universidade Estadual do Paraná
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem autorização expressa da editora.



C R E A T I V E

Projeto Gráfico

Cleverson de Lima

Revisão ortográfica:

Cleverson de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Débora Raitz

Tecnologias digitais na EJA : integrando saberes
em uma perspectiva interdisciplinar / Débora Raitz
Silva, Cleverson Molinari Mello. -- Campo Mourão,
PR : Oxy Creative : EDUNESPAR, 2026.

ISBN 978-65-984316-7-9

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos -
Brasil 3. Educação digital 4. Interdisciplinaridade
na educação 5. Tecnologias digitais I. Mello,
Cleverson Molinari. II. Título.

26-375237.0

CDD-004.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia digital : Informática : Estudo e
ensino 004.07

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

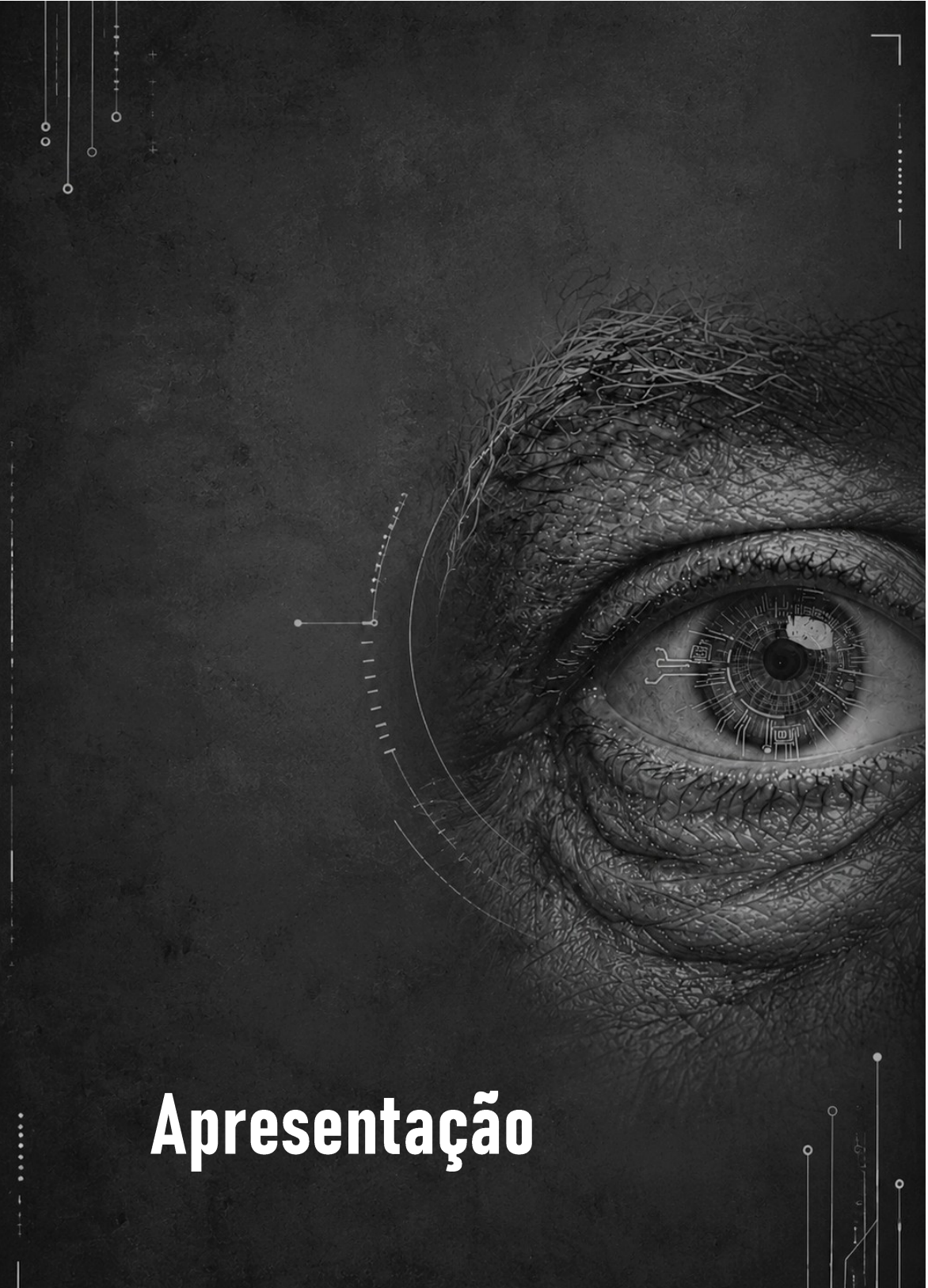
Unespar - Universidade Estadual do Paraná
Avenida Gabriel Esperidião, s/n
Paranavaí-PR - CEP: 87.703-000 - Brasil

Edunespar - Editora da Universidade Estadual do Paraná
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar
Curitiba-PR - CEP 80.410-150 - Brasil









Apresentação



A presente obra é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campo Mourão, na linha de pesquisa Formação humana, processos socioculturais e instituições. O livro teve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A autora Débora Raitz Silva durante a pesquisa teve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de bolsa de estudo. A autora foi orientada pelo professor Cleverson Molinari Mello.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, é destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada (Brasil, 1996). Essa modalidade de ensino abarca aqueles(as) que ficaram à margem do processo educativo por desafios diversos, por exemplo, trabalho em tempo integral e/ou dificuldade em deslocar-se até a escola. Por isso que essa modalidade de ensino aos(às) jovens, adultos(as) e idosos(as) tem sido ofertada no período noturno, para ajudá-los(as) a conciliar trabalho e estudo.

Apesar de todas as dificuldades, esses(as) estudantes buscam na educação uma formação social digna, como se

fosse um “itinerário” que os(as) direciona esperançosamente a uma vida mais justa e com oportunidade de melhorias nas palavras de (Arroyo, 2017). Diante disso, é importante refletir a função da pedagogia e da docência na defesa do direito à formação humana e social, até mesmo porque, segundo Freire (2021), é por meio da educação que o ser humano também desenvolve seu senso crítico.

O espaço escolar representa, assim, um ambiente não só de disseminação de conhecimento, mas também de socialização, sensibilização e formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e atuantes sobre os desafios contemporâneos locais, regionais ou globais. Em outras palavras, a escola tem como função social possibilitar que os(as) estudantes desenvolvam suas habilidades e competências fundamentais para sua autonomia e capacidade decisória futura.

E dentro da atual conjuntura das Tecnologias Emergentes (TEs), termo trazido por Castro (2020) em substituição aos conceitos de Tecnologias de Informação e Comunicação ¹ (TICs), Novas Tecnologias da Educação e

¹ Um conjunto amplo de ferramentas que permitem criação, armazenamento, processamento, transmissão e recebimento de informações por meio de aparelhos hardware e programas de softwares conectados por meio da rede móvel de internet.

Informação² (NTICs) e Tecnologias Digitais e Virtuais³ (TDVs), o letramento digital também está implicado no processo de aprendizagem e socialização do(a) aluno(a). Isso porque saber usar os recursos tecnológicos na vida cotidiana e laboral tornou-se essencial diante da amplitude de conhecimentos disponibilizados pela internet (Antunes, 2020, 2023; Kenski, 2012; Lévy, 2010b; Moran, 2013).

Na relação entre educação e tecnologia, a escola representa um espaço de formação que possibilita ao(à) aluno(a) o domínio de conhecimentos necessários para uma melhor qualidade de vida em meio à sociedade (Buckingham, 2010; Kenski, 2012; Moran, 2013). Ao utilizar as tecnologias na escola, promove-se o letramento digital, que, segundo Buckingham (2010), Lévy (2010a) e Silveira (2021), consiste no processo de localizar, selecionar, acessar, organizar e usar informação para gerar conhecimento no ambiente digital, com vistas a tomada de decisão, resolução de problemas, interpretação, avaliação e organização da informação.

Contudo, a adesão às TEs como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem em instituições de

² São ferramentas digitais acessadas por meio de plataformas, ambiente virtual, aparelhos de multimídias, realidade aumentada entre outros, as quais proporcionam uma aprendizagem de forma interativa e criativa.

³ São ferramentas e recursos que utilizam a representação digital de informações para criar, armazenar, processar, transmitir e receber dados entre o ser humano e a máquina.

ensino básico tem ocorrido de forma lenta e tímida (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Kenski, 2012; Moran, 2013; Moura, 2014). A verdade é que a educação nem sempre acompanhou o avanço das tecnologias, principalmente devido ao financiamento insuficiente que recebe, ainda mais na educação pública (Braga, 2023; Marquez; Godoy, 2020; Railo, 2022).

E com a pandemia de Covid-19, cujo isolamento tornou a tecnologia uma ferramenta fundamental no processo educacional, essas e outras questões já conhecidas, mas pouco discutidas de forma contundente na sociedade, foram agravadas, a saber: a inclusão/exclusão digital, a ausência de estrutura tecnológica adequada nas escolas e o conhecimento do uso das tecnologias por parte dos(as) docentes e da equipe pedagógica (Antunes, 2020, 2023; Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Gjergji; Denunzio, 2023).

Diante desse contexto, e da experiência de ter observado de perto a jornada de minha mãe e sua luta para conseguir digitar no computador, manejar o mouse para clicar, abrir o navegador e enviar um e-mail, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de aprendizagem de alunos(as) por meio das tecnologias digitais no período da pandemia. Para tanto, investigaram-se os(as) discentes da EJA matriculados(as) no ensino médio e fundamental do Colégio

Estadual Dona Pérola Byington, situado em Pérola, Paraná, juntamente com os(as) docentes e a equipe pedagógica da instituição, no período de 2019 a 2022, ou seja, no período antes, durante e pós-pandemia de Covid-19.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se os seguintes: a) contextualizar a história da EJA no Brasil, contemplando os avanços e retrocessos de suas políticas públicas e a luta da classe trabalhadora pelo direito à educação e à vida digna na formação social e cultural de trabalhadores(as); b) analisar as TDICs/TICs e TEs e sua importância na EJA para a inclusão e o letramento digital no espaço escolar durante a pandemia; c) compreender o processo de aprendizagem por meio das tecnologias digitais dos(as) discentes da EJA do Colégio Estadual Dona Pérola Byington nesse período.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois realiza um levantamento de informações teóricas, e de campo, uma vez que se dedica a coletar dados também. A pesquisa, assim, não é só de natureza teórica, mas aplicada, isto é, empenha-se em identificar as dificuldades presentes em grupos e instituições, encontrar soluções para elas e gerar conhecimento para aplicação prática (Thiollent, 1986).

O estudo também é descritivo, pois busca, segundo

define Gil (2017), levantar opiniões, atitudes e crenças para descrever características de um grupo e de um contexto específico. E a abordagem é quali-quantitativa para melhor obtenção e interpretação dos dados, afinal, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 34), “os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.”

Para coleta de dados, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, com um roteiro de questões abertas e fechadas. Para Gil (2008, p. 128), isso permite “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Dessa forma, a entrevista “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 2008, p. 128).

A entrevista foi realizada de forma oral, a fim de permitir que as respostas ganhassem mais profundidade e evitar obstáculos para pessoas que não sabem ler ou escrever. E o registro das entrevistas foi feito com ajuda de um gravador, para possibilitar uma transcrição mais detalhada e fiel. De acordo com Minayo (2009), esse recurso amplia o conhecimento do estudo, porque proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado. É também relevante ressaltar que, para manter o sigilo dos(as)

participantes, não serão divulgados seus dados, áudios ou imagens, mas nomes fictícios e/ou códigos.

Na coleta de dados, considerou-se a amostra de 2022 do ensino fundamental e médio informada pelo Colégio Estadual Dona Pérola Byington e pelo último censo escolar do Portal QEdu (QEdu, 2022), a saber: 115 estudantes matriculados(as) em 2019, 143 em 2020, 122 em 2021 e 106 em 2022; 10 professores(as) do ensino médio, 8 do ensino fundamental e 2 pessoas da equipe pedagógica (diretora e pedagoga).

Segundo as informações fornecidas pelo colégio, e verificadas também no trabalho de campo, mais de 50% dos(as) alunos(as) matriculados(as) concluíram os estudos. Diante dessa amostra, os critérios para seleção dos(as) entrevistados(as) foram os seguintes: estarem devidamente matriculados(as), terem frequentado a EJA do ensino médio e fundamental do Colégio Dona Pérola Byington na época da pandemia de Covid-19 e concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin, a qual possibilita avaliar e obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência do conteúdo da comunicação de um texto, isto é,

aquilo que está por trás das palavras, dos discursos (Bardin, 2022). A análise de conteúdo prevê três etapas a serem seguidas: pré-análise (organização), exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

A pré-análise, que envolve a fase de organização propriamente dita, tem como objetivo sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais, logo, para isso, escolhe os documentos que serão submetidos à análise, elabora hipóteses e objetivos, bem como formula indicadores que irão fundamentar a interpretação final do material e a questão que procura resolver. A exploração do material, por sua vez, é considerada como uma fase extensa, constituída basicamente de procedimentos de codificação e enumeração a serviço de regras anteriormente formuladas. E, no tratamento dos resultados, os resultados brutos são tratados de forma a serem significativos e válidos, o que permite, dessa forma, o estabelecimento de diagramas, quadros de resultados, modelos e figuras que colocam em destaque as informações fornecidas pela análise (Bardin, 2022).

O livro está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda primeiramente a história da EJA no Brasil, marcada por grandes mobilizações sociais, políticas e econômicas, com seus avanços e retrocessos; e depois

descreve o público que frequenta a EJA, isto é, sua origem e cultura, bem como suas lutas por direitos como cidadãos(ãs).

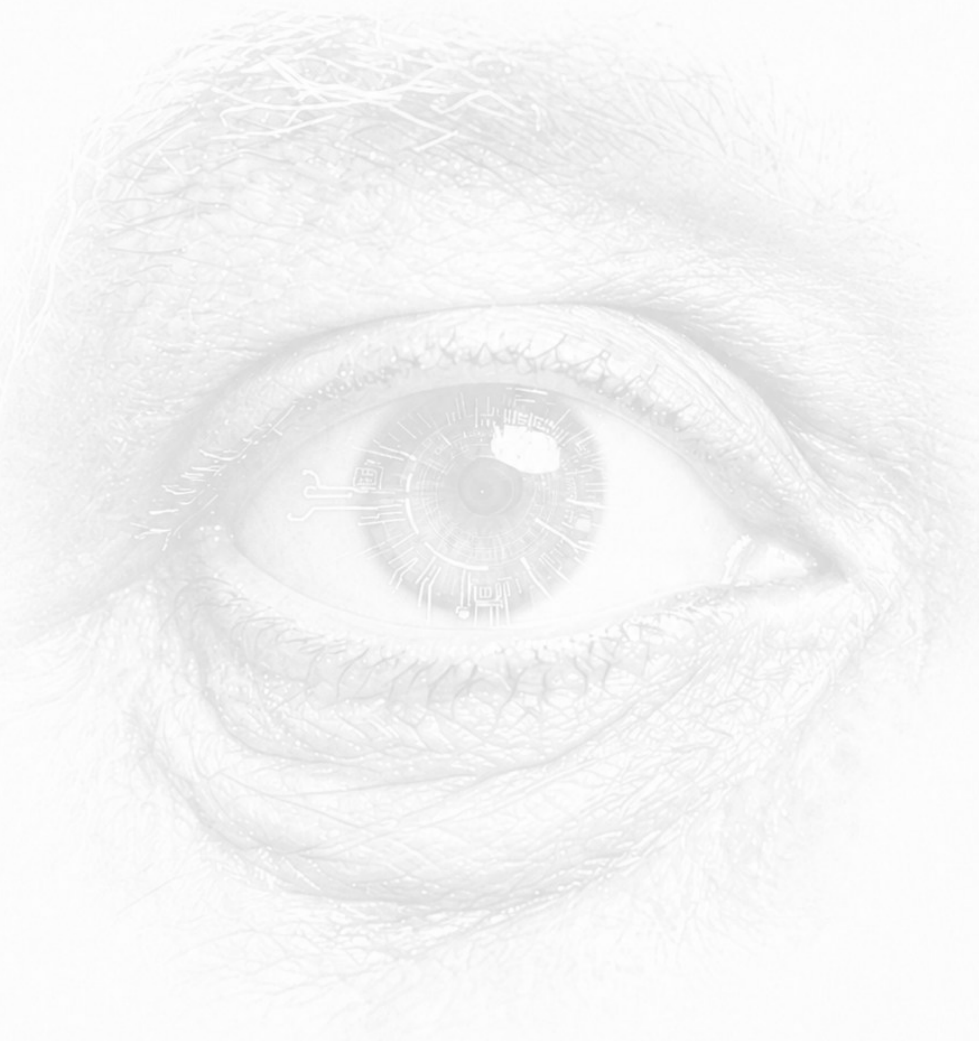
O segundo capítulo, por sua vez, dedica-se à caracterização das tecnologias e suas funcionalidades na sociedade, à compreensão dos desafios e perspectivas dessa inclusão digital e à observação de como isso é inserido dentro do ambiente escolar de forma pedagógica e inovadora.

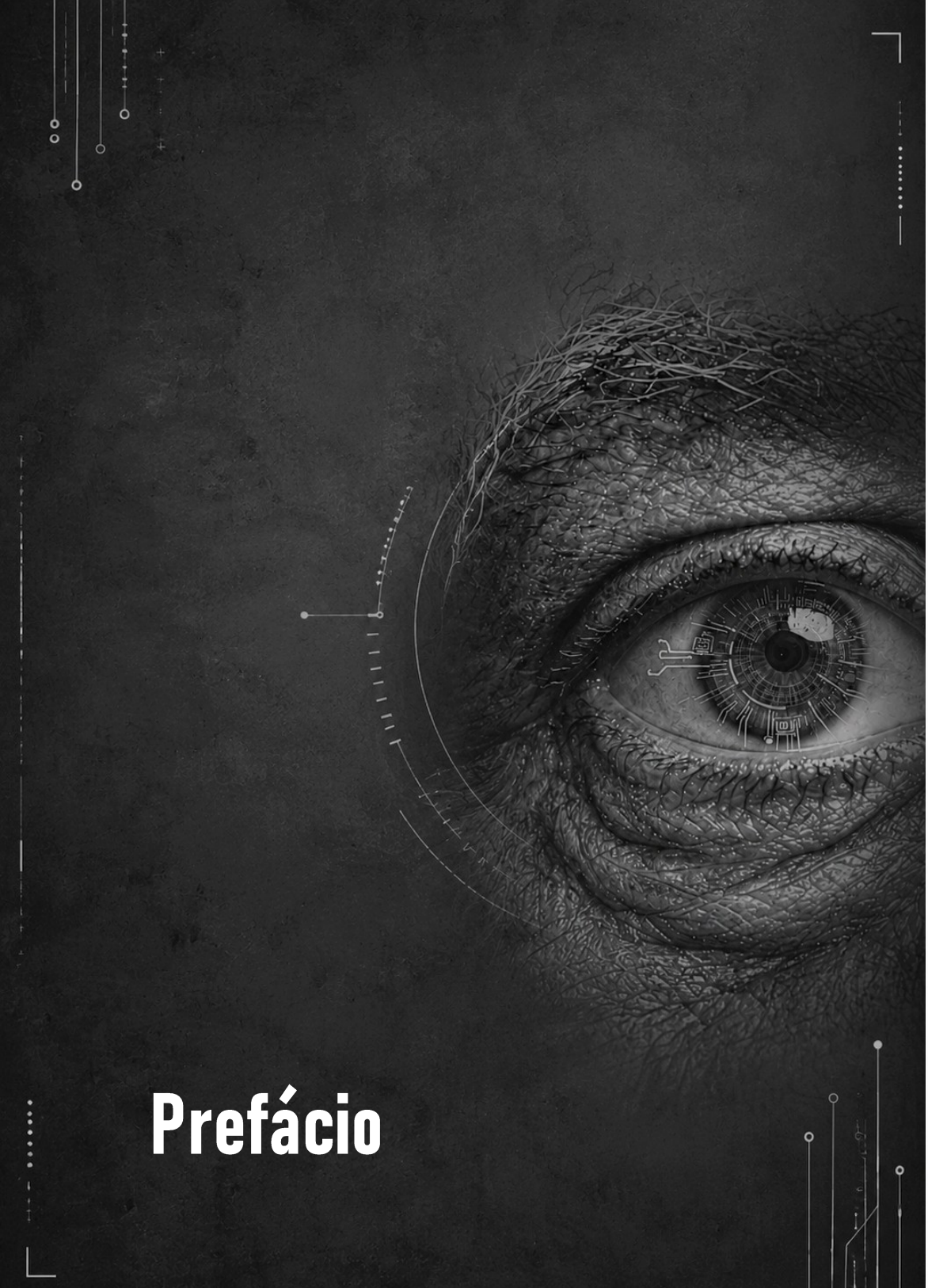
Já no terceiro capítulo, discutem-se os aspectos de letramento e inclusão digital a partir da realidade dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) – diferentemente da grande parte dos estudos envolvendo a EJA, que são feitos só com docentes. Ainda nessa seção, são abordados os desafios impostos pela pandemia de Covid-19⁴, que ocorreu no ano de 2020, tanto no ensino-aprendizagem dos(as) estudantes da EJA, quanto na atuação dos(as) docentes.

O quarto capítulo traz a análise da pesquisa de campo realizada no referido colégio com os(as) alunos(as), os(as) professores(as) e a equipe pedagógica da EJA que viveram o período de pandemia de Covid-19. E, por fim, nas considerações finais, todo esse contexto é retomado para

⁴ O Betacoronavírus, chamado de SARS-COV-2, causa a infecção respiratória conhecida como broncoalveolar. Esse vírus foi detectado primeiramente em pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Ele pertence ao subgênero Sarbecovírus, da família Coronaviridae, e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, [s. d.]).

evidenciar os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino, bem como o impacto da pandemia e das tecnologias digitais sobre os(as) estudantes e professores(as) no processo de ensino-aprendizagem.





Prefácio



Em um país como o nosso em que, ainda, historicamente deve uma reparação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelando as contradições próprias de uma sociedade estruturada sob a lógica do capital, obras que investigam, com seriedade, os processos reais de ensino—aprendizagem tornam-se parâmetros para o processo educativo. É o que realiza Débora Raitz Silva junto ao professor Cleverson Molinari Mello, seu orientador, em Tecnologias Digitais na EJA: integrando saberes em uma perspectiva interdisciplinar, fruto de pesquisa de mestrado desenvolvida no PPGSeD/UNESPAR—Campo Mourão, com apoio da CAPES, na linha “Formação humana, processos socioculturais e instituições”.

Os autores partem de um ponto que não tem mais retorno: a EJA é direito e política pública, funcionando como porta de acesso a oportunidades negadas em etapas anteriores da vida escolar. Os autores, tomam como cenário empírico o Colégio Estadual Dona Pérola Byington na cidade de Pérola no Paraná, uma instituição com uma trajetória consolidada e com uma infraestrutura que inclui laboratório de informática, Educatron (kits compostos por smart TV 43", computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável) e conectividade, ainda que com limitações vivenciadas pela rede pública — o livro aproxima o debate

nacional da EJA com as condições concretas do chão da escola.

A investigação situa-se no período 2019–2022, capturando o antes, o durante e o pós-pandemia de Covid-19 — momento em que tecnologias digitais deixaram de ser mero acessório para se converter em condição principal de continuidade para as atividades pedagógicas. Nesse período em que a pesquisa se situa, a rede estadual do Paraná organizou-se com ferramentas como o Aula Paraná, TV, YouTube, Google Classroom e Google Meet, configurando uma estrutura de ensino remoto emergencial, ao qual o Colégio Dona Pérola Byington respondeu com orientação presencial para instalação de aplicativos, apoio por WhatsApp, materiais impressos e empréstimo de equipamentos.

O objetivo central deste estudo, analisar o processo de aprendizagem por meio das tecnologias digitais dos(as) estudantes da EJA no contexto pandêmico, é desdobrado em etapas que vão da contextualização histórica e crítica da EJA à análise do papel das ferramentas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tecnologias emergentes na promoção de inclusão e letramento digital.

Esta pesquisa, realizada em uma perspectiva bibliográfica e de campo, de caráter aplicado, com abordagem

quali-quantitativa, sustentada por entrevistas semiestruturadas e tratamento dos dados via análise de conteúdo de Bardin, confere densidade ao material. Ao se utilizar e organizar categorias específicas para discentes, docentes e equipe pedagógica, como “Estudar em casa na pandemia”, “Tecnologia na escola pública”, “Aula remota”, “Desafios da escola frente à pandemia”, os autores entregam um levantamento cuidadoso de experiências, percepções e obstáculos. A análise de conteúdo, conduzida nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/inferência, permite ir além do relato e compreender padrões e significados que orientam a tomada de decisão pedagógica.

Os achados apresentam-se de forma direta e inequívoca: do lado dos(as) estudantes, o avanço em habilidades digitais conviveu com lacunas importantes, conectadas à variação das idades, às condições socioeconômicas e à dependência do celular com uma internet limitada e, do lado dos(as) professores(as), emergem relatos sobre infraestrutura instável, com a subutilização de recursos e a urgência de formação docente específica para integrar tecnologias aos objetivos de aprendizagem. No que tange a gestão escolar, a necessidade de múltiplas formas de agir (impressão de materiais de estudo, aula remota síncrono e assíncrono e tutoria técnica) para não deixar ninguém pelo

caminho. O livro registra essas vozes com honestidade e traz evidências úteis para quem planeja políticas de formação de professores(as) ou para aqueles que fazem a gestão das escolas.

Do ponto de vista da organização, a obra avança do geral ao particular: inicia-se com o percurso histórico e as políticas da EJA no Brasil, avança para o debate sobre TDICs/TICs e inovações na educação (incluindo o impacto da pandemia e do ensino remoto) e chega à análise da pesquisa de campo no Colégio Dona Pérola Byington encerrando com considerações que devolvem ao leitor as conquistas e limitações verificadas, sempre com ênfase no papel das tecnologias na ampliação das capacidades de participação, trabalho e cidadania dos sujeitos da EJA.

Tornam-se evidentes neste estudo que, por primeiro, os equipamentos e a conexão para internet são necessários, mas insuficientes, pois sem propósito pedagógico claro, sem mediação atenta e sem formação continuada, a tecnologia tende a reiterar desigualdades sociais. Segundo, a pesquisa demonstra que quando a escola se organiza em rede, sendo docentes, gestão, estudantes e famílias, se cria condições para que a tecnologia funcione como ponte, e não barreira, ao direito à aprendizagem ao longo da vida. Ambas as premissas estão ancoradas em dados e em um olhar interdisciplinar,

coerente com o título e com a defesa de um currículo que integre saberes e experiências.

Aqueles(as) que se debruçarem sobre este livro, portanto, encontrarão um texto que informa e conduz: informa, porque afirma a dignidade intelectual dos sujeitos da EJA e reconhece sua real potencialidade de aprendizagem em contextos adversos; conduz, porque oferece evidências, categorias analíticas e evidências práticas para decisões de política, gestão e sala de aula.

Que esta obra circule entre aqueles(as) que decidem e que atuam no meio escolar, acadêmico, e nos fóruns de EJA, contribuindo para transformar o que a pandemia deixou explícito em compromisso permanente: tecnologia a serviço da formação humana, da justiça social e da ampliação dos horizontes de vida de jovens, adultos(as) e idosos(as) que seguem reivindicando seu lugar na escola.

Curitiba, 27 de agosto de 2025

Prof. Izaías Costa Filho



Sumário

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EJA NO BRASIL: UM CAMINHO MARCADO POR SUPERAÇÕES E REVESES.....	32
1.1 Os sujeitos da EJA?	62
1.2 A modalidade da EJA como instrumento de justiça social e cidadania ativa.....	71
2 TDICS, TICS E INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS, OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES.....	82
2.1 Do uso de giz ao wifi: Desafios da inclusão digital no ambiente escolar.....	99
2.2 Saberes integrados pela tecnologia digital de forma interdisciplinar.....	109
3 INOVAÇÃO NA EJA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO DIGITAL.....	118
3.1 Pandemia Covid-19: Mudanças sobre a prática pedagógica por meio do ensino remoto na EJA.....	130
3.2 Ensino remoto na EJA durante a Pandemia de Covid-19: Limites, desafios e perspectivas.....	139
4 ANÁLISE DOS GRUPOS ENTREVISTADOS DA EJA DO COLÉGIO ESTADUAL DONA PÉROLA BYINGTON.....	148
4.1 Impactos do Ensino Remoto Emergencial na EJA: o caso do Colégio Estadual Dona Pérola Byington.....	160
4.2 Desafios da aprendizagem mediada por tecnologias digitais na EJA: uma análise dos grupos entrevistados.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	222
BIODATAS.....	240



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EJA NO
BRASIL: UM CAMINHO MARCADO POR
SUPERAÇÕES E REVESES**

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos possui seus primeiros registros em 1549, período colonial, com a chegada dos padres jesuítas que catequização, os povos nativos do Brasil e africanos escravizados. Após os jesuítas serem expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, começou-se a pensar em ações educativas para a população adulta, inicialmente, exclusivas à elite da colônia, isto é, aos filhos dos “principais” (Paiva, 2000, 2003; Ralio, 2022). Com a chegada da família imperial ao Brasil, em 1808, o sistema educacional, ainda destinado à elite, expandiu-se com foco no ensino superior (Keller; Becker, 2020).

Em 1824, por meio do imperador Dom Pedro I, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, cujo artigo 179 garantiu a oferta da educação básica e gratuita a todos. No entanto, durante o período do Império, essa educação era acessível apenas à elite privilegiada, uma minoria da população e excluindo a grande massa populacional entre pessoas pobres, negros, indígenas e mulheres. Cerca de uma década depois, a responsabilidade pela oferta de educação básica foi descentralizada, passando às províncias o encargo de atender às camadas populares, enquanto ao governo imperial cabia cuidar da instrução da elite nacional (Paiva, 2000; Railo, 2022).

Em 1854, surgiu a primeira escola noturna brasileira no estado do Rio de Janeiro, fundada por iniciativa do professor José de Alencar, que tinha como objetivo alfabetizar os trabalhadores analfabetos, que não tinham tempo para estudar durante o dia (Paiva, 1973). Até 1874, já existiam 117 escolas com essa finalidade. Em 1870, a educação passou a ter caráter filantrópico, pois se tinha a ideia de que uma pessoa sem conhecimento da linguagem escrita era inferior e incapaz. Em 1880, o governo brasileiro criou o Instituto Nacional de Instrução Secundária e Normal, que oferecia cursos noturnos de ensino secundário e normal para jovens e adultos que desejavam continuar os estudos e, assim, preparar-se para o mercado de trabalho. E, a partir da reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva, Decreto n.º 3.029, estabeleceu-se a exclusão do adulto analfabeto do direito ao voto, justamente em um momento que a maioria da população era analfabeta (Paiva, 1973).

A promulgação da primeira Constituição republicana em 1891, que marcou a transição da Monarquia para a República, causou divergências de ideias entre as províncias do Brasil, pois os investimentos não eram suficientes para gerar efeitos significativos em ações contra o analfabetismo da classe baixa (Haddad; Di Pierro, 2000). Diante disso, criaram-se programas para combater o analfabetismo, como o Serviço

de Educação para Adultos em 1901 e a Campanha Nacional de Educação em 1925. Entretanto, não havia escolas suficientes para atendimento da demanda (Keller; Becker, 2020).

Em 1920, com os altos índices de precarização escolar, ocorreram intensas mobilizações de movimentos sociais que envolviam tanto educadores(as) quanto a população que lutava pela efetivação de direitos sociais básicos, pelo aumento no número de escolas e pela melhoria de sua qualidade de ensino. Isso estabeleceu condições favoráveis tanto à implementação de políticas públicas para a EJA, quanto ao cumprimento do direto constitucional de educação para todos(as), e exigiu do Estado a responsabilidade pela oferta do ensino.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Dorneles Vargas (Getúlio Vargas), houve uma democratização da educação no período entre 1937 e 1945, devido à necessidade de mão de obra minimamente qualificada para atender à demanda industrial recém-chegada no Brasil. Era preciso ampliar a rede escolar, fazer o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país e empenhar esforços para diminuir o analfabetismo adulto, tal como dispunha a Constituição de 1934. Nela, o objetivo era melhorar as condições de vida da maioria dos(as) brasileiros(as) e, por isso, foram criadas leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura, a fim de ampliar o

direito de cidadania da população, até então marginalizada do processo político do Brasil (Brasil, 1934).

Dentre algumas ações, a Constituição determinou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que destinava uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, e a elaboração do Plano Nacional de Educação⁵ (PNE), que estabelecia atribuições e atuações da União, dos estados e dos municípios na esfera educacional. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), tratava-se de “uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.”

Entretanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição de 1934 não era extensiva à educação de adultos(as) e, ainda, o estado se mantinha omissos em relação a isso. De acordo com Railo (2022, p. 15), a Constituição “não está diretamente ligada à legitimação da educação de jovens e adultos, porém foi esse o primeiro momento em que foi levantada a atenção para essa demanda, pois ela se caracteriza como força de trabalho e como sujeitos de direitos sociais”. Entretanto, com o golpe do Estado Novo (1937-1945), instaurado por Vargas, ele passou a assumir poder autoritário

⁵ É uma lei de 1971 que define diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira por um período de dez anos (Brasil, 1971).

e, com isso, dissolveu o Congresso Nacional, fechou partidos políticos e substituiu a Constituição de 1934 pela de 1937, que representou um retrocesso na educação, sobretudo na EJA, devido a iniciativas escassas nesse campo e a um maior interesse pela educação da classe dominante.

Em 1938, com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), a criação de programas educacionais para adultos(as) foi retomada. Por exemplo, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110-111), foi só em 1942 que o Fundo Nacional do Ensino Primário conseguiu ser instituído, o qual, “através dos seus recursos, [...] deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos”.

A partir de 1940, com a crescente demanda de mão de obra qualificada para a efetivação do desenvolvimento econômico do país em decorrência do processo de industrialização, a EJA, vista como uma expansão dos direitos sociais e uma educação profissional básica, tornou-se um problema de política nacional (Haddad; Di Pierro, 2000).

De acordo com Friedrich et al. (2010), a educação profissional, no contexto da EJA, passou a ser compreendida como uma estratégia essencial para promover o acesso dos cidadãos às inovações tecnológicas, contribuir para a

compreensão dos processos produtivos e favorecer a apropriação do saber técnico. Essa abordagem também propicia a reelaboração da cultura do trabalho, o domínio e a produção de conhecimento, sempre articulada à prática social e ao mundo do trabalho.

Diante desse contexto, houve a necessidade de o Estado repensar a educação para jovens e adultos(as) e de aumentar suas atribuições e responsabilidades em relação a ela. Em 1940, já foram sentidas mudanças com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). E o período entre 1941 e 1942 representou um grande marco para a época, pois houve um direcionamento de 25% dos recursos financeiros da federação para o Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep).

Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) enfatizaram o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a de adultos(as), no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (Haddad; Di Pierro, 2000). A partir disso, a EJA ganhou lugar nas políticas públicas educacionais, e surgiram diversos programas governamentais que contribuíram para sua estruturação.

Diante de tais mudanças na educação para superar o analfabetismo, foi criada, em 1947, a Campanha de Educação de Adultos (CEA), também denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambas com o objetivo de alfabetizar a população em um curto período: “em três meses e concentrar o curso primário em dois períodos de sete meses” (Marquez; Godoy, 2020, p. 29). Conforme as autoras (2020, p. 29), nos “primeiros anos, a Campanha de Educação de Adultos teve resultados que favoreceram a implantação de várias escolas supletivas nos sistemas estaduais de ensino”, que proporcionariam “educação para todos aqueles que não tiveram o ensino primário”.

Mas a educação de adultos(as) não se limitou à escolarização, ela também promoveu o surgimento de movimentos das classes populares, como o movimento sindical urbano e rural, as ligas camponesas, o movimento estudantil, entre outros. Destacaram-se, inclusive, a participação e a influência dos(as) educadores(as) nesses espaços, que tomaram posição a favor dos(as) trabalhadores(as) e impulsionaram a transformação da realidade social e política do país. O foco residia em reformas de base, ampliação democrática, promoção de uma cultura nacional-popular “autêntica”, entre outras reivindicações da

época (Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Keller; Becker, 2020; Paiva, 1973).

De acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 30), o material disponibilizado pelo Estado para a EJA era uma “cartilha oficial da campanha, intitulada Primeira Guia de Leitura, que pouco se diferenciava das cartilhas utilizadas para a alfabetização de crianças”. Isso gerou críticas por inadequação à clientela. A partir de 1954, então, a CEA começou a perder forças até ser extinta, devido a essa metodologia que não atendia às demandas da população do campo e por causa, também, do caráter superficial do ensino, já que era curto o período da alfabetização de jovens e adultos(as).

Diante disso, emergiu uma nova pedagogia de alfabetização de adultos(as), que tem como principal referência o educador Paulo Freire, que já vinha defendendo uma educação humanizada que respeitasse características socioculturais de classes. O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (Juscelino Kubitschek, 1956-1961), que considerou prioridade o processo de industrialização e o crescimento do país de forma acelerada, a partir do ideário dos “50 anos em 5”, slogan do seu governo, estabeleceu a educação como meio para que tal meta fosse alcançada. Então, convocou vários grupos dos estados para o Congresso de

Educação de Adultos (1958), fundamentado nas ideias de Freire (Freire, 2022; Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Keller; Becker, 2020; Paiva, 1973).

O período entre 1959 e 1964 foi relevante para a EJA, pois, com o governo de João Belchior Marques Goulart⁶ (João Goulart, 1961-1964), surgiram, então, programas, movimentos e campanhas no campo da educação de adultos(as), por exemplo: o Movimento de Cultura Popular (MCP); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnea), extinta em 1963 por motivos financeiros; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura em 1964; e o Movimento de Educação de Base (MEB), dedicado ao ensino para as massas populares pela rádio e apoiado pelo poder público, por Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e por grupos religiosos católicos – havia uma ligação com a Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) (Haddad; Di Pierro, 2000; Keller; Becker, 2020; Marquez; Godoy, 2020; Railo, 2022).

Esse foi um período de projetos de alfabetização específica para jovens, adultos(as) e idosos(as), isto é,

⁶ O governo de Goulart defendia reformas de base e políticas nacionalistas, o que gerou grande oposição das elites conservadoras e dos militares, e crescentes mobilizações populares (Haddad; Di Pierro, 2000).

propostas que consideravam a historicidade e a especificidade de cada indivíduo. Dessa forma, além de alfabetizar, havia uma conscientização dos(as) cidadãos(ãs) quanto aos seus direitos e a sua condição social (Freire, 2022; Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Marquez; Godoy, 2020; Paiva, 1973).

E com a aprovação do PNE, em 1962, após a promulgação da primeira LDB em 1961, Lei n.º 4.024⁷, que reconhecia a educação como direito de todos(as), deu-se um salto qualitativo em relação às campanhas, às mobilizações governamentais e aos movimentos das classes populares, urbanas e rurais (Fávero; Freitas, 2011; Paiva, 2003; Pedroso, 2018). Houve, assim, um amadurecimento do processo democrático, inovações na área da cultura e avanços nos debates sobre educação, sobretudo quando associaram a esses movimentos os(as) educadores(as), isto é, sujeitos conscientes do seu trabalho e do seu papel social e com uma visão de educação emancipatória e fundamentada no pensamento freiriano.

Entretanto, com o golpe militar em 1964, pelos militares e pela elite conservadora, o Regime Militar (1964-

⁷ Foi a primeira lei brasileira a dispor o reconhecimento do direito à educação das pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular. A lei contribuiu para a expansão da EJA no país e para a democratização da educação (PAIVA, 2003).

1985), do governo de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), interrompeu bruscamente as experiências educacionais. Houve o exílio de Paulo Freire e movimentos de educação e cultura populares foram censurados e perseguidos pelo Estado autoritário, uma vez que contrariavam os atuais interesses hegemônicos. Com a implantação da Reforma Educacional proposta pelo Regime Militar, a maioria dos programas sofreu mudanças ou subsistiu durante esse período. Por exemplo, enquanto a proposta de Freire foi proibida, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial, surgida em Recife e extinta em vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (Haddad; Di Pierro, 2000; Paiva, 2003; Railo, 2022).

Além disso, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei n.º 5.379/1967, no governo do militar e político Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e promover a educação continuada de adolescentes e adultos(as) na faixa etária de 15 a 35 anos. Segundo Marquez e Godoy (2020, p. 32), “o MOBREAL tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever”. Isso representou um retrocesso na concepção da especificidade da

população da EJA e nas suas condutas pedagógicas e educacionais, visto que reduzia a educação a uma oferta de formação de mão de obra (Haddad; Di Pierro, 2000; Paiva, 2003).

A década de 1970, auge do controle autoritário pelo Estado, foi marcada pela inserção do ensino supletivo⁸ nos sistemas de ensino regular para complementar a ação do MOBRAL (Marquez; Godoy, 2020). Em 1971, a EJA apareceu pela primeira vez, em um capítulo específico da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 5.629/1971, que regulamentava o Ensino Supletivo para ajustá-lo ao mercado de trabalho. Isso significou estabelecer uma rápida qualificação de mão de obra sem aprofundamento científico e tecnológico (Brasil, 1996; Railo, 2022).

Na visão do Regime Militar, essas pessoas eram tidas como um obstáculo para o desenvolvimento do país, pois não eram consumidores(as) úteis dentro da dinâmica capitalista. Nota-se, portanto, um pensamento tecnicista sobre a EJA no país, segundo Freire (2021), uma educação bancária, isto é, baseada na transmissão de conhecimento do(a) professor(a)

⁸ De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Isso significa suprir a escolarização regular, ou seja, recuperar o atraso daqueles que não concluíram sua escolarização na época adequada.

para o(a) aluno(a), sendo este(a) o recipiente vazio que recebe e aquele(a) o(a) detentor(a) do conhecimento que fornece.

Com o fim da ditadura militar no governo de João Baptista de Oliveira Figueiredo (João Figueiredo, 1979-1985), e início da Nova República assumida pela presidência de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa (José Sarney, 1985-1990), os índices de analfabetismo no país eram altos, o que representava uma grande preocupação para o estado recém-democratizado. Isso criou o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o aspecto supletivo e aligeirado. O Mobral, então, foi extinto e substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos ⁹(Educar).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), o governo civil “representou um período de redemocratização das relações sociais e instituições públicas políticas brasileiras”, o que facilitou o alargamento do campo dos direitos sociais e a consolidação de um país autônomo e moderno. E quanto à educação, ela passou a ser vista como um processo que exige continuidade e sedimentação. Convém salientar que a Fundação Educar tinha a imagem de mudança

⁹ A Fundação Educar foi um movimento de redemocratização da educação para jovens e adultos(as) da classe trabalhadora. Ela formulou diretrizes político-pedagógicas, promoveu a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produziu material didático, bem como supervisionou e avaliou as atividades realizadas (Haddad; Di Pierro, 2000).

do regime militar, mas representou a continuidade do MOBRAL, com poucos investimentos (Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Railo, 2022).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, definiu-se a educação como direito de todos(as) e dever do Estado e da família, a fim de consolidar uma sociedade de direitos amplamente definidos pela democratização. Isso promoveu um avanço significativo na EJA, o que garantiu a oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para jovens e adultos(a), como prevê o artigo 3º, inciso IV, sobre a educação: “prover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raças, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. A educação de jovens e adultos e idosos passa a ser reafirmada e reconhecida como direito” (Brasil, 2016; Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Pedroso, 2018).

Em 1990, o governo Fernando Affonso Collor de Mello (Collor, 1990-1992) surpreendeu os órgãos públicos ao extinguir a Fundação Educar e transferir a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos(as) para os municípios. Assim, a União deixava de participar diretamente da prestação de serviços educativos à educação de jovens e adultos(as) (Haddad; Di Pierro, 2000).

Enquanto isso, a Organização das Nações Unidas declarava o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, durante a Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Esse foi um momento em que os debates sobre a educação de jovens e adultos(as) intensificaram-se no mundo todo.

No Brasil, o governo de Collor tinha como meta o Decreto n.º 99.519, de 11 de setembro de 1990, que colocava em movimento o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), que tinha como meta reduzir 70% do analfabetismo no país dentro de cinco anos (Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000). No entanto, ainda no mesmo ano, o Pnac foi sendo desarticulado devido a fragmentação, desvinculação e falta de recursos do Programa, até ele ser abandonado no mandato-tampão, exercido pelo vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (Itamar Franco, 1992-1995), após o impeachment de Collor.

Mais uma vez, então, a EJA é deixada às margens, pois, ainda que o governo quisesse eliminar o analfabetismo no país, ele não tinha interesse em subsidiar essa empreitada (Marquez; Godoy, 2020; Railo, 2022). Em 1993, devido às mobilizações mundiais em defesa de uma educação de qualidade para jovens e adultos(as) e em razão do número elevado de analfabetismo no Brasil – 18,4% na população de 15 anos ou mais, segundo

o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1994) –, o governo federal criou dois planos políticos educacionais: o PNE e o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE).

Concluído em 1994, o Plano Decenal¹⁰ tinha como meta prover oportunidade de acesso ao ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos(as) no país. Porém, no mesmo ano, ocorreu mudança de governo e, com o presidente Fernando Henrique Cardoso (Fernando Henrique, 1995-2002), o Plano Decenal foi deixado de lado para priorizar a implementação da reforma político-institucional da educação pública. Uma das medidas foi a emenda constitucional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que passou a ser conhecida como LDB¹¹ 9.394/96 (Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000; Keller; Becker, 2020).

Nesse novo documento, foi dedicada uma seção à educação de jovens, adultos(as) e idosos(as) que não concluíram seus estudos da educação básica em idade regulada pela LBD 9.394/96. Embora a legislação vigente dedique uma seção específica a esse público, tal como apontam Haddad e

¹⁰ Ele surgiu a partir dos ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos. Trata-se de um plano de ação com estratégias que estabelecem as diretrizes e metas para a educação brasileira no período de dez anos (Haddad; Di Pierro, 2000).

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde a primeira sanção em 1961 (Lei n.º 4.024/61) à última, em 1996 (Lei n.º 9.394/96), que rege a educação brasileira com base na Constituição de 1988 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Di Pierro (2000), sua abordagem permanece sucinta e carente de inovação, limitando-se a reafirmar o direito dos trabalhadores jovens e adultos ao ensino básico compatível com suas condições específicas de estudo, bem como a responsabilidade do Estado em ofertá-lo gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos.

De acordo com Friedrich *et al.* (2010), o artigo 38 da LDB n.º 9.394/96 faz referência aos cursos e exames supletivos, ou seja, à ideia de suplência, compensação e correção de escolaridade contínua. Isso desqualifica essa modalidade de ensino mais uma vez, pois é privilegiada a certificação em detrimento dos processos pedagógicos da formação de mão de obra qualificada. Outro ponto a destacar sobre a LDB é que ela passou a considerar a EJA como modalidade da educação básica, uma vez que houve alteração da idade mínima: o ensino fundamental passou de 18 para 15 anos, e o ensino médio passou de 21 para 18 anos (Friedrich *et al.*, 2010; Haddad; Di Pierro, 2000).

Ainda em 1996, devido às reformas educacionais que ocorriam mundialmente para combater o analfabetismo, o governo federal tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo, com foco em ações nos municípios e periferias metropolitanas. Assim foi idealizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Programa Alfabetização

Solidária (PAS), que, no início, tinha duração de cinco meses e era destinado prioritariamente ao público juvenil de periferias urbanas com índices elevados de analfabetismo. A criação do PAS, além de ter ocorrido de forma emergencial e se voltado à Constituição de 1988, resultou em um programa com subjetividade, falhas e falta de recursos, de forma que descumpriu o direito à educação para jovens e adultos(as).

Logo depois, em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que tinha como foco alfabetizar os(as) trabalhadores(as) rurais em um ano. O programa expandiu-se rapidamente ao ser articulado com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). No entanto, a falta de formação dos(as) professores(as) para atuar nessa modalidade de ensino comprometeu o sucesso do programa, e o seu caráter filantrópico reforçou o estigma de que os(as) analfabetos(as) eram pobres, coitados(as), inferiores e não sujeitos de direitos (Railo, 2022).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer CEB n.º 11/2000, em que foram estabelecidas diretrizes curriculares

nacionais para a EJA, que continuava com atrasos ou sem escolaridade obrigatória. Nesse Conselho, destacou-se a necessidade de um modelo pedagógico próprio para a modalidade, com base nos perfis dos(as) estudantes dentro das faixas etárias, e também ressaltaram-se a igualdade de direitos e o respeito às diferenças nos processos de formação.

No ano seguinte, com a Lei Federal n.º 10.172/2001, foi aprovado o PNE, que estabeleceu, para a modalidade EJA, 26 metas com o objetivo de alfabetizar dois terços da população no período de 2001 a 2011 (Keller; Becker, 2020). Contudo, segundo Marquez e Godoy (2022, p. 37), “o Plano não garantiu recursos financeiros que viabilizassem essas metas”, pois o Fundef só contemplava o ensino fundamental regular.

Durante os anos de 2001 e 2002, o MEC lançou uma proposta curricular para a EJA, destacando a importância das especificidades dessa modalidade para atender às necessidades educacionais desses(as) jovens e adultos(as) que não concluíram os estudos. A proposta não abarcou apenas objetivos educacionais, mas também elementos da educação básica e média, e um dos focos era enfatizar as identidades na EJA, valorizando os conhecimentos, os interesses e as necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes por meio de propostas flexíveis. Embora elas afirmem que os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e Médio,

ou seja, iguais para estudante do ensino regular, cabe às instituições de ensino adaptarem as propostas para a EJA.

Outro destaque na modalidade é o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), dispositivo previsto na LDBEN n.º 9.394/96, instituído pela Portaria n.º 2.270, em 14 de agosto de 2002, presente na atualidade como uma estratégia voltada para a certificação. Ainda que o Encceja seja comprometido com a qualidade da formação de jovens e adultos(as), ele fornece o certificado de conclusão de curso, e não a condição de acesso ao conhecimento (Brasil, 2002; Keller; Becker, 2020). Trata-se, novamente, de uma educação pensada em um trabalho mecânico e que, portanto, não exige comprometimento com o aprendizado significativo do conhecimento.

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula, 2003-2010), evidenciou-se, enfim, avanços significativos nas políticas públicas da EJA. Em 2003, criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), responsável pela integração dos programas do Governo e da iniciativa privada. No mesmo ano, instituiu-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), pela Resolução n.º 018, de 10 de julho de 2003, com o objetivo de ampliar as vagas na educação fundamental para jovens e adultos(as) trabalhadores(as), mas que foi criticado por manter

uma estrutura de funcionamento semelhante às campanhas de alfabetização de Fernando Henrique, a saber: com abrangência restrita e sem vínculo com o sistema formal de educação (Keller; Becker, 2020).

Em 2005, pelo Decreto n.º 5.478, criou-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), efetivado majoritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo instituições, centros federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Inicialmente pensado para o ensino médio, o Programa é uma oportunidade de conclusão da educação básica e de formação profissional para aqueles(as) que não tiveram acesso ao ensino médio em idade regular.

No ano seguinte, por meio do Decreto n.º 5.840, houve a implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e do Campo) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ambos com o objetivo de elevar a escolaridade daqueles(as) que não concluíram o ensino fundamental e de analfabetos(as), jovens e adultos(as) com idade entre 18 e 29 anos. Além de suporte financeiro oferecido aos(às) participantes com frequência mínima de 75%, eles(as), eles(as) foram certificados pela Rede

Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada ¹² (Certific), a partir de 2009, pela Portaria Interministerial n.º 1.082 (Friedrich *et al.*, 2010; Keller; Becker, 2020; Railo, 2022).

Entre 2006 e 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ¹³ (Fundeb) foi aprovado pela Lei n.º 11.494/2007 (Brasil, 2007), que amplia recursos a EJA e substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1997-2006). No mesmo ano, a Emenda Constitucional n.º 53/2006 priorizou recursos apenas no ensino fundamental regular, assim como orientado pela PNE.

No entanto, isso desfavoreceu a oferta da modalidade EJA, por ela estar vinculada ao cômputo geral da educação básica. Assim, segundo Raio (2022, p. 26), “o valor recebido por aluno era inferior comparado às outras modalidades,

¹² É uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores(as), jovens e adultos(as) que buscam reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem, e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC (Keller; Becker, 2020).

¹³ O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal.

chegando próximo ao valor destinado à creche”. Percebe-se, novamente, que os recursos financeiros para as políticas da EJA nunca foram uma prioridade dos governos.

A gestão do governo Lula aparentemente foi a melhor para a EJA, pelas criações de programas voltados a essa modalidade. Entretanto, houve algumas lacunas, de acordo com Marquez e Godoy (2022, p. 37): os “princípios estabelecidos nas diretrizes do PROJOVEM não condizem com a carga horária aligeirada determinada, sendo insuficiente para alcançar os objetivos propostos”. E a própria gestão do governo Lula identificou falhas nos programas, caracterizando-os como “residuais”, “fragmentados” e “focalizados”. Havia críticas por manter uma estrutura semelhante aos programas das décadas de 1960 e 1990, de caráter assistencialista, compensatório e suplementar, o que resultou em ações conflitantes e desarticuladas entre os setores ligados ao governo, gerando mais críticas sobre a EJA (Alvarenga; Ribeiro, 2022; Di Pierro; Haddad, 2015; Friedrich *et al.*, 2010; Keller; Becker, 2020; Railo, 2022).

Em 2009, a EJA passou a fazer parte dos benefícios do Programa Nacional da Alimentação Escolar (Pnae), presente em todo o mundo, e também no Brasil pela Lei n.º 11.947. O objetivo era promover hábitos alimentares saudáveis, diminuir a evasão escolar e aliviar a fome e a subnutrição dos

estudantes, principalmente da população infantil de classes econômicas inferiores.

No mesmo ano, por meio da Resolução CD/FNDE n.º 51, o Programa Nacional do Livro Didático¹⁴ para EJA (PNLD EJA) – alterado pela resolução n.º 22, de 7 de junho de 2013, a qual trata do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos –, passou a distribuir coleções de material didático para as escolas públicas (Brasil, 2009). Entretanto, de acordo com Mello (2019), as obras tiveram um alto índice de reprovação, devido à baixa qualidade pedagógica do material para a EJA. Segundo o autor, as editoras que produziram esse material eram as mesmas do governo de Fernando Henrique e mantiveram a linha editorial, isto é, sem inovações didático-pedagógicas para o público da EJA. Isso dificultou o trabalho dos(as) professores(as), que precisaram adaptar o material para os(as) alunos(as).

Em 2010, houve a 1ª Conferência Nacional de Educação¹⁵ (Conae), que representou um momento importante

¹⁴ O Programa tem como objetivo disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as) das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA (Brasil, 2009).

¹⁵ A Conae é resultado de um longo processo de mobilização social e política pela construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação (SINAEd) e de um Plano Nacional de Educação (PNE) mais robusto e

para a EJA, pois gerou mobilizações de grupos diversos na sociedade para apresentar diretrizes. Apesar disso, a Conae apresentava pontos de divergências, pois, mesmo com diversas ações e programas voltados para a EJA, a falta de investimentos e a descontinuidade nas políticas públicas ainda existiam (Railo, 2022).

Em 2011, no governo de Dilma Vana Rousseff (Dilma Rousseff, 2011-2016), criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹⁶ (Pronatec), cujo objetivo era ampliar a oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), isto é, cursos profissionais e técnicos para jovens e adultos(as), visando à formação e qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. O Programa foi regulamentado pela Lei Federal n.º 12.513/2011, em parceria com as redes federais, estaduais, distritais e municipais de educação profissional e tecnológica, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai, Senac, Senar e Senat) e com as instituições da rede privada que vão ao encontro do PNE (2014-2024).

eficaz, capaz de mobilizar e fortalecer a educação de forma democrática (Railo, 2022).

¹⁶ É um programa para democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Os cursos são ofertados de forma gratuita pelo governo federal e também pelas instituições do Sistema S, como o SENAI, SENAT, SENAC e SENAR (Keller; Becker, 2020).

Em 2012, sancionada por Dilma Rousseff, através de Lei n.º 12.612/2012, Paulo Freire oficialmente é declarado patrono da educação brasileira. Foi criado ainda, no mesmo ano, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com base na LDB e na BNCC, pela portaria n.º 867, envolvendo a União, Estado e municípios na discussão curricular sobre a alfabetização da população.

No entanto, segundo Railo (2022, p. 27), “essa política se torna meio de evitar a evasão e distorção idade/série”, e cria uma distorção da evasão, pois são muitos os motivos que fazem as pessoas ingressarem na EJA. Foi retomado o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos¹⁷ (Peja), pela resolução n.º 48, que estabeleceu orientações e critérios com o objetivo de aumentar as matrículas de jovens e adultos(as) do ensino fundamental e médio na EJA em modalidade presencial.

Entre idas e vindas, os programas não eliminaram o analfabetismo do país. O resultado da pesquisa pelos Pnad¹⁸ são dados alarmantes, pois revela o analfabetismo no Brasil em

¹⁷ O PEJA, tem como proposta pedagógica para alfabetização conforme concepção de Paulo Freire, foi criado em 1985 no Rio de Janeiro. O alvo era pessoas que nunca havia passado pela escola ou que tinham abandonado os estudos (Keller; Becker, 2020).

¹⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) criada em 1967, é uma pesquisa por amostragem de domicílios voltada para coletar dados sobre demografia, saúde, nutrição, habitação, educação, cultura, trabalho e situação econômica (Brasil, 2018).

6,8 % da população com mais de 15 anos de idade, isto é, 11,3 milhões de analfabetos(as) (Brasil, 2018). Diante disso, novas leis continuaram surgindo para amenizar os índices de analfabetismo e gerar oportunidades no mercado de trabalho para essas pessoas.

Em 2014, por exemplo, o Congresso Nacional, por meio da Lei n.º 13.005, sanciona o PNE, no cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal, que propõe o seguinte: metas tanto para elevar a taxa de alfabetização da população e erradicar o analfabetismo e universalização do atendimento escolar, quanto para combater as desigualdades educacionais no período de 2014 a 2024. Contudo, para o cumprimento das metas, seria necessário um investimento maior na área educacional, em infraestrutura escolar e formação de professores(as).

Entre 2017 e 2019, assume o governo Michel Miguel Elias Temer Lulia (Michel Temer, 2016-2019), após o golpe civil-político-midiático¹⁹ da presidenta Dilma Rousseff. O período de 2016 a 2019 foi crítico para o país, sobretudo na educação, devido ao teto de gastos implementado pela Emenda Constitucional n.º 95, que congelou os gastos públicos por

¹⁹ O impeachment de Dilma Rousseff foi impulsionado pela insatisfação com a derrota do PSDB e influenciado pela atuação da mídia, além de aspectos de sexismo e críticas pessoais que afetaram sua legitimidade como líder política (Moritz; Rita, 2020).

vinte anos. A Emenda representou uma ameaça significativa ao direito à educação e ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE. Isso acarretou problemas na EJA, descontinuidades de políticas públicas e falta de investimento, afetando programas como: Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

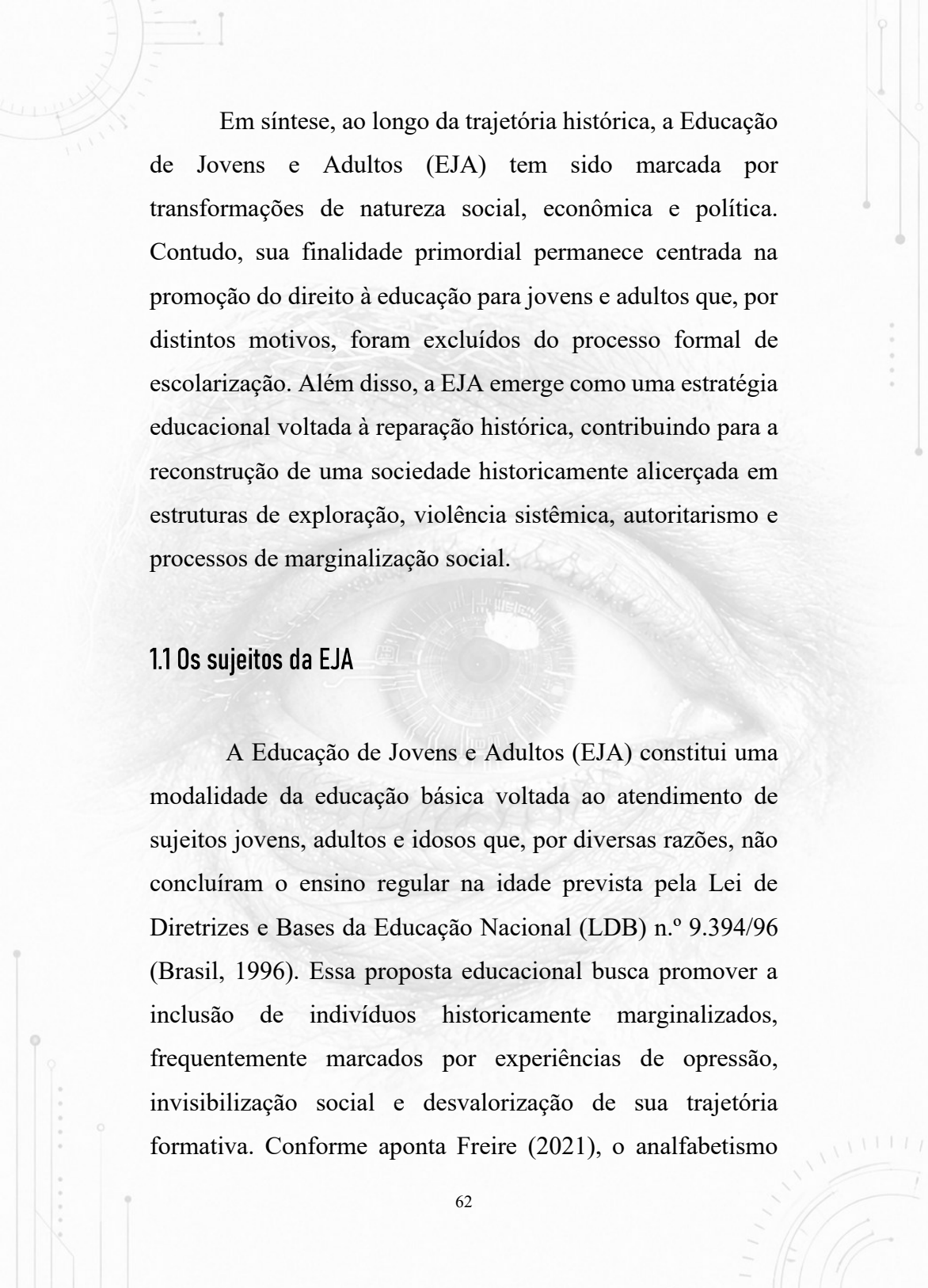
Para além do descaso com a EJA, ela ainda é esquecida em diversos documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, desde a sua última versão, publicada em 2017, não há orientação específica para o desenvolvimento do currículo dessa modalidade (Brasil, 2017b). E mesmo com a resolução aprovada em 2021 da BNCC, que buscou alinhar a EJA, a realidade social dela ainda não foi considerada para compor as políticas curriculares (Raiolo, 2022).

De acordo com Alvarenga e Ribeiro (2022), a BNCC se assemelha às competências e habilidade de todas as modalidades de ensino, ou seja, ela não contempla as diversidades da modalidade da EJA, mantendo-a na posição de descaso e irrelevância. Isso regou críticas e manteve a EJA em segundo plano nas políticas públicas educacionais. Outro ponto a ser destacado é a reforma do ensino médio pela Medida Provisória (MP) n.º 746, que propõe a reforma do ensino médio

implementada pela Lei Federal n.º 13.415/2017 como medida provisória e anunciada ao MEC em conexão com as diretrizes do mercado de trabalho (Alvarenga; Ribeiro, 2022; Marquez; Godoy, 2020). Tal ação de reforma trouxe, para a educação, principalmente para os cursos de educação profissional voltados para EJA, uma implementação neoliberalista regressiva, centrada na modernização tecnológica e no plano produtivo associado ao capitalismo financeiro.

Destaca-se ainda em 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro, 2019-2022), um momento crítico para a educação brasileira, pois houve a extinção da secretaria destinada à EJA. No contexto dos anos 2020, já não existiam políticas de cunho federal para a EJA e, segundo Braga (2023), houve uma queda acentuada de investimento nessa modalidade de ensino desde 2015. De acordo com dados do Inep, o Brasil ainda possui falhas nas políticas educacionais para cumprir o direito à educação previsto na Constituição de 1988 (Alvarenga; Ribeiro, 2022; Marquez; Godoy, 2020).

Os anos de 2020 e 2021, que são o foco deste estudo, foram marcados pela pandemia de Covid-19, que trouxe à tona novamente a complexa questão da frequência do(a) estudante que trabalha em tempo integral e que encontra na modalidade remota uma solução para isso, conforme será detalhado na próxima seção.



Em síntese, ao longo da trajetória histórica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido marcada por transformações de natureza social, econômica e política. Contudo, sua finalidade primordial permanece centrada na promoção do direito à educação para jovens e adultos que, por distintos motivos, foram excluídos do processo formal de escolarização. Além disso, a EJA emerge como uma estratégia educacional voltada à reparação histórica, contribuindo para a reconstrução de uma sociedade historicamente alicerçada em estruturas de exploração, violência sistêmica, autoritarismo e processos de marginalização social.

1.1 Os sujeitos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica voltada ao atendimento de sujeitos jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não concluíram o ensino regular na idade prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa proposta educacional busca promover a inclusão de indivíduos historicamente marginalizados, frequentemente marcados por experiências de opressão, invisibilização social e desvalorização de sua trajetória formativa. Conforme aponta Freire (2021), o analfabetismo

está intrinsecamente associado à negação de direitos fundamentais, à precarização das condições laborais e ao impacto de crises econômicas, fatores que comprometem profundamente a construção da identidade dos sujeitos e lhes subtraem dimensões essenciais da sua humanidade (Arroyo, 2017).

As pessoas que frequentam a EJA têm uma imagem de si mesmas, imposta pela sociedade excludente. Segundo Arroyo (2017, p. 37), “a consciência do seu lugar social-especial é forte em sua identidade de trabalhadores” e trabalhadoras motivados(as) pelos seus sonhos e sua necessidade de sobrevivência. Essas pessoas, marcadas por interrupções escolares na infância ou juventude devido a problemas sociais ou econômicos, acreditam na educação e, por isso, voltam para a escola com esperança de mudanças. Por exemplo, anseiam recuperar a humanidade que lhes foi negada e superar a imagem de iletrados(as) e sem conhecimento.

Diante disso, a EJA apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser considerada por alguns(as) uma alternativa para minimizar o problema social do analfabetismo no país, como uma espécie de compensação de uma dívida social (Cury, 2002). Isso explica, aliás, por que ela é rotulada como política supletiva e compensatória, pois é uma ação que busca compensar e equiparar as desigualdades sociais

existentes no país por intermédio de programas e projetos federais e estaduais incorporados ao sistema educacional. Ou seja, é uma iniciativa popular do governo que tem por objetivo minimizar carências culturais e econômicas de estratos sociais específicos que foram prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social (Silva, 2017, 2023).

Trata-se de uma situação de embate frequente, pois a sociedade capitalista e hierárquica tenta mantê-los(as) sob seu domínio e alienados(as) de sua realidade, dificultando-lhes a inserção crítica no mundo (Arroyo, 2017; Costa; Amorim, 2020; Freire, 2021). Essa modalidade de ensino inclusive foi pensada inicialmente para a qualificação de mão de obra que serve à elite em suas necessidades e dentro da concepção que ela tem de seu lugar e do lugar do povo na sociedade, a saber, uma relação entre conquistador(a) e conquistado(a) (Arroyo, 2017; Haddad; Di Pierro, 2000; Sampaio, 2009).

Uma das especificidades da EJA é o seu público. Em sua maioria, são trabalhadores(as) de baixa renda que vivem em condições difíceis para sustentar a família, mas também têm desempregados(as) e até aposentados(as) com ou sem alguma atividade de trabalho. Nesse sentido, são pessoas que, em sua situação laboral, seja ela informal ou formal, enfrentam a mesma realidade e buscam o mesmo: encontrar soluções no

presente para sobreviver às condições que lhe são impostas pela sociedade opressora.

De acordo com Paiva (1983), o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composto majoritariamente por sujeitos socialmente vulnerabilizados, incluindo homens e mulheres inseridos ou em busca de inserção no mercado de trabalho, provenientes de contextos urbanos periféricos e rurais. São indivíduos que enfrentaram a exclusão das esferas educacionais e socioculturais, tendo sido privados do acesso à cultura letrada e às oportunidades de formação, o que compromete sua participação ativa nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas contemporâneas. Em geral, atuam em ocupações pouco qualificadas, inseridos em um espaço urbano marcado por processos de industrialização, burocratização e escolarização insuficiente. Muitos possuem trajetórias escolares interrompidas, com histórico de repetências ou afastamento precoce da escola, motivados por fatores como o trabalho infantil ou a inexistência de unidades escolares em suas comunidades.

Isso releva as identidades coletivas impostas por condições históricas, políticas e sociais de grupos segregados, isto é, são vítimas da *apartheid* (separação) social de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas (Arroyo, 2017). São pobres, negros(as), pardos(as),

camponeses(as), suburbanos(as), moradores(as) de rua, trabalhadores(as), desempregados(as), aposentados(as), donas de casa, homossexuais, idosos(as), jovens e até adolescentes que não foram à escola ou, em algum momento da vida, deixaram de frequentá-la devido ao trabalho, à repetência, à distância e à exclusão pela própria escola. E, no caso de algumas mulheres, segundo Gomes *et al.* (2020), muitos pais não permitiam que elas dividissem suas obrigações domésticas com os estudos.

A EJA se caracteriza, portanto, por pessoas oprimidas, que lutam por justiça, cidadania, direito coletivo de classe, raça, orientação sexual e direito de trabalho (Arroyo, 2017). Logo, ela abrange um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito a características sociais, culturais, étnicas e religiosas, e que retorna à escola para se sentir pertencente à sociedade e viabilizar uma nova oportunidade de vida (Arroyo, 2017; Freire, 2021).

O perfil de jovens, de acordo com Costa e Amorim (2021), costuma abarcar adolescentes marcados(as) pela reprovação, pela ausência e até mesmo por seu comportamento indisciplinado, em resumo, estudantes marcados(as) pela experiência escolar malsucedida e que buscam agora uma nova história. Já na descrição do perfil adulto, têm-se pessoas movidas pela esperança de um futuro melhor. E o perfil idoso,

por sua vez, compreende estudantes que buscam qualidade de vida, pois retornar à escola é garantia de ocupação e participação na sociedade, além de significar realização por conseguir retomar os estudos.

De acordo com Braga (2023), os(as) alunos(as) da EJA sofrem dificuldades para estar na escola. Em sua pesquisa, a autora aponta que muitos(as) não conseguem conciliar o horário de saída de trabalho com o horário de início da aula, de modo que eles(as) chegam atrasados(as), inclusive após o intervalo, o que leva a muitas desistências. Além disso, a jornada cansativa de trabalho e o pouco (ou nenhum) tempo de estudo dificulta o processo de aprendizagem, o que provoca uma baixa autoestima, que impacta diretamente a experiência com o aprendizado.

É por isso que voltar a estudar não é uma decisão fácil para essas pessoas. Em alguns casos, isso se torna um desafio quando há uma exigência do mercado de trabalho. Mas também, quando as pessoas passaram por experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, isso se torna uma motivação forte para estudar, pois a qualificação pode garantir um trabalho digno.

Conforme o Ministério da Educação apresentou nos cadernos temáticos em 2006 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi),

os estudantes jovens e adultos que ingressam ou retornam à escola na fase adulta apresentam uma visão de mundo singular, fortemente influenciada por suas vivências anteriores. Trata-se de sujeitos com trajetórias marcadas por experiências reais e diversas, que chegam ao espaço educativo com identidade formada e com um conjunto de crenças e valores previamente constituídos, o que os torna participantes complexos e heterogêneos no ambiente escolar.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), entre os anos de 2019 e 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil reduziu de modo geral: para pessoas de 15 anos ou mais, baixou de 6,1 % para 5,6 %; e para pessoas com 60 anos ou mais, diminuiu de 18,1% para 16%. Considerando as desigualdades regionais para o grupo jovem, o Nordeste teve a taxa mais alta de analfabetismo (11,7%) e o Sudeste a mais baixa (2,9%); e no grupo idosos, a diferença foi maior, sendo 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste (IBGE, 2022a).

Outro aspecto importante em relação à idade é que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram seus estudos na educação básica obrigatória chegou a 53,2% em 2022, ultrapassando a marca que havia sido alcançada no ano de 2019. Para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%; enquanto, para as brancas, a proporção foi de

60,7%. Contudo, 70,9% dos(as) pretos(as) e pardos(as) com idade entre 18 e 24 anos deixaram os estudos, não chegando ao ensino superior.

Ao considerar pessoas com idade entre 18 e 24 anos frequentando a escola, tem-se também um alto índice de desigualdade: 36,7% de pessoas brancas e apenas 26,2% de pretas e pardas (IBGE, 2022a). Observa-se aqui que a população branca possui maior percentual de escolarização e que, portanto, existem condições históricas e socioeconômicas vinculadas à exclusão e ao preconceito racial de pretos e pardos que condicionam esse desfecho.

Quanto ao abandono escolar, os dados apresentados pelo IBGE de 2022 registram um percentual de 18,3% de jovens entre 14 e 29 anos que não completaram o ensino médio. Um dos principais motivos desses jovens não irem para a escola ou a abandonarem foi a dificuldade em conciliar os estudos e a necessidade de trabalhar (40,2%), seguido da falta de interesse em concluir os estudos (26,9%) (IBGE, 2022a).

Diante desse contexto, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão ligado ao MEC de 2022, tem-se que: 76,8% das matrículas na EJA foram realizadas no ensino fundamental, 21,5% no ensino médio e 1,7% na educação profissional. Em relação à distribuição das matrículas por faixa

etária, as pessoas de 18 a 29 anos representam o maior número de matriculados (42,4%); na sequência, vem as de 30 a 39 anos (29,2%), depois as de 40 a 49 anos (18,5%), as de 50 a 59 anos (7,9%) e as de 60 anos ou mais (1,9%). E, considerando o sexo, as mulheres representam 52,7% do total de matrículas na EJA, enquanto os homens, 47,3%.

Acredita-se que a predominância feminina na EJA sempre foi presente e, de acordo com Castro (2012), da Fundação Getúlio Vargas, isso só vem crescendo nos últimos anos. A autora atribui esse fenômeno a fatores como a expansão da oferta da EJA e a mudança de valores e atitudes em relação à educação e à necessidade de qualificação profissional na contemporaneidade. E também, de acordo com Gomes *et al.* (2020), isso pode ser explicado devido às lutas pela igualdade de gênero, que trouxeram as mulheres para a esfera pública, aliás, elas tendem mais a voltar para a escola e concluir os estudos. Entretanto, é preciso considerar que ainda há muitas que abandonam o ensino regular precocemente para cuidar exclusivamente de seus(as) filhos(as) e do ambiente familiar, ficando alheias à vida pública.

Observa-se, portanto, que a EJA emerge, segundo Freire (2022), como uma luz para todas as pessoas excluídas e marginalizadas, pois representa esperança de melhorias, de reconhecimento e de socialização por viabilizar a compreensão

das coisas do mundo por meio da leitura e da escrita. Trata-se não só de uma formação de conhecimentos, que já ajuda essas pessoas a romper as barreiras do preconceito que as estigmatizam pela condição de analfabetismo ou semianalfabetismo; mas também de uma transformação profunda na vida delas ao capacitá-las para agir, refletir e modificar a própria realidade e identidade.

Refletir a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir a essas pessoas, que chegam de percursos desumanos, o direito à alfabetização, à profissionalização e ao desenvolvimento humano. Tornar-se um(as) aluno(a) da EJA, portanto, significa muito mais que um retorno à escola, é prosseguir na luta pelo direito que lhe foi temporariamente interrompido e pelo exercício pleno de seu papel democrático na sociedade.

1.2 A modalidade da EJA como instrumento de justiça social e cidadania ativa

A modalidade da EJA é escrita pelas lutas históricas que almejam alcançar de fato a democratização do direito à educação e construir, por meio dela, um lugar de esperança radical a todos que procuram um novo recomeço dos estudos interrompidos. Nesse sentido, a educação brasileira visa aos princípios da pedagogia freiriana, que objetiva libertar as pessoas da

opressão por meio da educação, ou seja, ela é vista como caminho de igualdade social e um caminho para o desenvolvimento humano pessoal, social e educacional (Arroyo, 2017).

A escola, assim, possui um papel fundamental na vida do indivíduo, pois contribui para a formação de cidadãos(ãs) livres e capazes de tomar suas decisões. De acordo com Arroyo (2017), a educação de jovens, adultos(as) e de idosos(as) ajuda-os(as) a entender a realidade de suas histórias na luta pelo direito de uma vida mais justa.

É diante desse contexto que a escola desempenha um papel fundamental ao mostrar para as pessoas que frequentam a EJA que elas têm direitos como seres humanos, isto é, em sua vida social e profissional. Muitos saem cedo de suas casas, deixam suas famílias para trabalhar e depois vão para a escola em busca de uma formação que lhes proporcionem uma vida com melhores oportunidades.

Na concepção de Arroyo (2017), a EJA possui esse papel de trazer consciência a esses(as) trabalhadores(as) sobre sua realidade, para que eles(as) se reconheçam como pessoas que têm direito à educação, isto é, direito à formação humana. Assim, afirmam Arroyo (2017) e Freire (2021, 2022), a escola se torna um caminho de transformação, visto que ela proporciona melhores oportunidades de vida e a formação de

pessoas cujos direitos foram suprimidos pela injustiça social da burguesia sobre a classe proletariada.

A pesquisa de Braga (2023) demonstra positivamente o impacto da educação na vida dos(as) estudantes da EJA, uma vez que eles(as) se sentem realizados(as) em alcançar competências e habilidades no domínio das operações matemáticas básicas, da escrita e da leitura, sendo esta última uma das coisas mais valorizadas pelos(as) alunos(as). Esse sentimento de realização favorece um melhor relacionamento do(a) estudante com a família, os(as) amigos, o trabalho, entre outros espaços sociais, confirmando, mais uma vez, o quanto a educação melhora a qualidade de vida das pessoas.

Com os avanços sociais e tecnológicos e com o crescimento dos movimentos sociais, étnicos, profissionais e de gênero, a busca por desenvolver o pensamento crítico humano, conforme Freire (2022), tornou-se imprescindível para que a pessoa seja protagonista de sua realidade, e não um objeto, manipulado e conformado com a sua posição de vida. Por isso a educação é tão necessária para as pessoas, para que haja não só aquisição de novos conhecimentos, mas também conscientização, que viabiliza melhorias em seu senso crítico de reflexão e ação perante situações da vida social e profissional.

Diante disso, a educação deve proporcionar uma reflexão sobre questões e temas da realidade social, econômica e política do grupo social no qual as pessoas estão inseridas, para que haja um rompimento de paradigmas estáticos, isto é, para emergir um movimento de contra-hegemonia ao modelo social capitalista. A educação é vista como instrumento de mudança social, aquela que visa à libertação e à transformação radical da realidade, permitindo, assim, que todos(as) sejam vistos(as) e reconhecidos(as) como sujeitos de sua história, e não como meros objetos do capitalismo. Isso significa que, por meio da educação, as pessoas têm a capacidade de refletir sobre sua realidade perante o mundo.

De acordo com Freire (2021, p. 14), “a educação como prática da liberdade” liberta a consciência humana para a verdadeira aprendizagem, que implica um constante desaprender para aprender algo novo. Isso permite desenvolver-se de forma mais profunda e construir um percurso cada vez mais equilibrado, estimulante, libertador e realizador em todas as esferas sociais (Moran, 2013).

A educação, portanto, não é um processo que faz o ser humano se adaptar à realidade para aceitá-la, ele é provocado a transformá-la, como descreve Freire (2022, p. 38): “o homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”. A educação, assim, estimula o ser humano no

seu desenvolvimento crítico e reflexivo para superar os obstáculos da sua própria realidade e valorizar a cultura baseada no trabalho compartilhado, que contribui para a formação de cidadãos(ãs) democráticos(as) (Arroyo, 2017; Marques; Fraguas, 2021).

A EJA está baseada no que determina a LDB n.º 9.394/96, no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n.º 11/2000, na Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, no PNE Lei n.º 10.172/01, no Plano de Desenvolvimento da Educação, na Declaração de Hamburgo²⁰ e nos compromissos e acordos internacionais firmados nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos²¹ (CONFINTEAs), que estabelecem metas a serem alcançadas contra o analfabetismo no Brasil. Esses documentos propõem que a EJA seja vista de forma contínua ao longo da vida, acompanhada de políticas que garantam o exercício e o acesso a esse direito (Brasil, 1996).

No artigo 37, redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018, nos incisos 1º, 2º e 3º, direciona a EJA preferencialmente para concluir os estudos e ter melhores oportunidades de se

²⁰ Nome dado ao documento divulgado e debatido antes e durante o encontro e aprovado perante a Conferência Mundial sobre Educação, que estabelece metas concretas para a educação escolar de crianças e de jovens e adultos(as) (Keller; Becker, 2020).

²¹ Mobilizações globais e governamentais da UNESCO, para debater problemas e desafios e estabelecer metas aos países envolvidos (Keller; Becker, 2020).

qualificar para o mercado de trabalho. E esse é foco de muitos trabalhadores(as) que procuram essa modalidade estratégica de esforço da nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social (Brasil, 1996). Por isso a LDB n.º 9.394/96 vem não só para garantir a educação daqueles(as) que não concluíram a escolaridade obrigatória em idade própria, mas também para assegurar a qualificação dessas pessoas frente às demandas do mercado de trabalho. Aliás, como visto, a EJA surgiu precisamente pela necessidade de mão de obra qualificada de jovens e adultos(as) analfabetos(as) devido à industrialização, que mudou todo o cenário nacional brasileiro.

Observa-se também que o artigo 37 está em conformidade com a Constituição Federal de 1988, pois o artigo 205 também estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Outro documento que firma o direito à educação para jovens e adultos(as) é o Estatuto da Juventude, constituído pela Lei n.º 12.852/2013, na segunda seção em relação ao direito à educação àqueles que não concluíram seus estudos (Brasil, 2013). Segundo o referido documento o Estado deve oferecer programas de educação de jovens e adultos, inclusive

noturnos, além de garantir o acesso à educação profissional, científica e tecnológica. E também a pessoa com deficiência têm direito a atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, assim garantir o direito a educação a todos.

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), também reafirma o direito à educação para jovens e adultos(as) que tiveram de deixar o estudo. Ao descrever a função reparadora da EJA, o documento entende que o direito à alfabetização no contexto de uma educação igualitária foi negado aos(às) cidadãos(ãs). E isso ressignificou as concepções sobre a EJA e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, determinando a educação de adultos(as) como mais do que um direito, um exercício de cidadania (Marquez; Godoy, 2020). Por cidadania, entende-se a expressão concreta da igualdade de direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos perante a Lei da Declaração dos Direitos Humanos, e no caso da EJA, significa a conquista na sociedade de um espaço que foi negado a essas pessoas ao longo da história.

Diante desse contexto de direitos e leis, que visa à inclusão de todos(as) num processo educacional e de alta qualidade, o portal MEC, em 2004 apresentou um caderno,

desenvolvido com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e com o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, para ajudar os(as) professores(as) a conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as). O caderno incentiva os(as) docentes a utilizar metodologias e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade dos(as) estudantes e as especificidades do vasto e diferenciado campo de conhecimento. Dessa forma, contribui-se efetivamente para a permanência dos(as) alunos(as) na escola e para um aprendizado com qualidade (Brasil, 2006).

O caderno expõe, no entanto, que são raros os cursos de formação de professores(as) e as universidades que oferecem formação específica àqueles(as) que queiram trabalhar ou já trabalham na EJA. Logo, o caderno serve apenas para apoiar esse(a) docente em suas necessidades pedagógicas em sala de aula. Essa é uma das lacunas da EJA sobre a qual advertem Freitas, Lemos e Amorim (2017) e Sampaio (2009), uma vez que elas comprometem o sucesso do programa por falta de formação apropriada.

Os desafios permanentes que os(as) docentes da EJA enfrentam na sala de aula exigem investimento em formação continuada. É fundamental que eles(as) estejam permanentemente repensando sua prática pedagógica para

facilitar o ensino-aprendizagem desse público frente a novas demandas, afinal, não é possível pensar na formação de alunos(as) da EJA quando nem mesmo os(as) professores(as) possuem formação continuada para atendê-los(as) (Arroyo, 2017; Braga, 2023; Marquez; Godoy, 2020). Os(as) autores(as), inclusive, defendem que o currículo pedagógico da EJA deveria reconhecer o trabalho como elemento pedagógico, pois ele determina o viver e sobreviver dessas pessoas, e é por meio dele que elas fazem sua leitura de mundo, ou seja, ele é um importante princípio educativo e formador de valores.

A EJA ainda segue uma escolarização de aspectos políticos e, portanto, passa por uma trajetória de reformas e renomeações a cada novo governo. Dessa forma, ela vai sofrendo avanços e retrocessos na tentativa de resolver um problema que se arrasta por décadas, e que é decorrente das lacunas do sistema de ensino regular (Braga, 2023; Marquez; Godoy, 2020; Railo, 2022; Silva, 2017).

A educação de jovens, adultos(as) e idosos(as), portanto, é um dos direitos que vem sendo violado constantemente no Brasil, o que coloca a EJA num lugar de “vir a ser”. Logo, a formação desses(as) alunos(as) da EJA ainda possui lacunas. Segundo Marquez e Godoy (2020) e Braga (2023), é frágil a cultura do direito à educação para

os(as) adultos(as), não só devido à grande dificuldade de conciliação entre trabalho, família e escola, que geram faltas, baixa frequência e grande volume de desistência, mas também devido a fatores como: negação do direito à educação previsto na Constituição de 1988, descontinuidade de políticas públicas da EJA, falta de uma formação sólida de professores(as) e baixo investimento de recursos para essa modalidade de ensino. Isso só expõem o quanto ela ainda é subjugada e sucateada, o que afeta muito o trabalho pedagógico, que precisa atender às singularidades inerentes a ela.



**TDICS, TICS E INOVAÇÕES
TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO:
CAMINHOS, OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES**



O desenvolvimento tecnológico no contexto histórico do Brasil, teve início nos anos 1960, com foco em aplicações militares, seguindo a trajetória observada em países como Inglaterra e Estados Unidos desde 1945. A partir da década de 1970, com o crescimento da indústria, os recursos tecnológicos passaram a ser incorporados aos processos de produção em larga escala. Nos anos 1980, destacaram-se avanços como a multimídia, a radiocomunicação e a popularização dos televisores, marcando o início da digitalização e da comunicação por meio de mensagens interativas. Já na década de 1990, a tecnologia tornou-se amplamente difundida entre a população, especialmente com o surgimento dos computadores pessoais e o acesso à internet, como aponta Lévy (2010b).

A criação do computador pessoal representou uma inovação até então imprevisível que, segundo Lévy (2010a, p. 102), “transformou a informática em um meio de massa para a criação, comunicação e simulação”. Com a conexão em rede por meio da internet, essa tecnologia passou a impactar profundamente a sociedade, aproximando distâncias geográficas e flexibilizando a rigidez do tempo, ao ampliar significativamente os horizontes da informação e da comunicação. Como destaca Lévy (2010b, p. 50), “o virtual existe sem estar presente”, ou seja, através de computadores

cada vez mais leves, móveis, flexíveis e resistentes, tornou-se possível explorar lugares, histórias e culturas de forma instantânea e imersiva.

Essa dimensão tecnológica e virtual é chamada por Lévy (2010b) de ciberespaço, descrita como um imenso “metamundo” virtual, uma entidade “desterritorializada”. Isso porque não há um espaço geográfico limitado, isto é, independente do lugar onde a pessoa se encontra, desde que ela tenha acesso ao ciberespaço, ela pode se comunicar com qualquer outra do mundo. É como explica Lévy (2010b), essa desterritorialização, dada pelas redes móveis, mais precisamente a rede de internet, promove uma facilidade no acesso da informação e na comunicação, pois esse novo espaço universal integra e articula pessoas de todo o mundo que estejam conectadas ao mundo virtual e digital.

De acordo com Lévy (2010b, p. 129), o ciberespaço, também chamado de rede, é o novo meio de comunicação. Ele surge da interconexão mundial dos computadores e compõe um universo oceânico de informações alimentadas por seres humanos que nele navegam. Para o autor, inclusive, a origem de *ciber* espaços é da própria palavra “interconexão”.

Lévy (2010b) ressalta que a criação da *World Wide Web*²², o famoso “www.com.br” para acessar sites entre os(as) usuários(as) da internet, alavancou o crescimento do ciberespaço. A web é um elemento formado pelo conjunto dos documentos da *World Wide Web*, que gera links na rede, criando, assim, uma ramificação desse corpus. Trata-se, portanto, de um instrumento de navegação com inúmeras fontes que fornecem um dilúvio de informações. E todo indivíduo pode tornar-se um emissor e contribuinte no ciberespaço (Kenski, 2012).

O digital, descrito por Lévy (2010a) como uma técnica de comunicação e de processamento de informações, foi uma das principais inovações tecnológicas. Isso porque, corroborando com Kenski (2012), ele amplia a capacidade e a velocidade de registrar, armazenar e representar informações escritas, sonoras e/ou visuais. Isso é feito por meio de programas capazes de interpretar essas linguagens e através de ferramentas que facilitam o manuseio e a inserção de informações, por exemplo: teclado (para escrever), mouse (para manipular informações na tela), leitores de código de barra, bem como sensores de calor, peso, unidade e movimento

²² De acordo com Lévy (2010b), a página *Web* é um corpo formado por um conjunto de documento da *World Wide Web* e que, na tradução para português, significa “rede de alcance”, ou seja, documentos interligados e executados pela internet.

(seja corporal, ocular ou por ondas cerebrais) (Castro, 2020; Kenski, 2012; Lévy, 2010b).

Também existem as interfaces, que consistem em aparatos materiais que permitem interações entre o universo da informação digital e o mundo ordinário, ou seja, ações corporais que agem diretamente nos dispositivos computacionais (Castro, 2020; Kenski, 2012; Lévy, 2010a). Essas interfaces são viabilizadas pelo computador por meio de programas e sistemas especializados e lógicos de decodificação, e os dados gerados são armazenados utilizando a inteligência artificial (IA). Essa interação entre os dois mundos (físico e digital) é importante na construção de sistemas que não apenas imitam a inteligência humana, mas também a complementem, facilitando, assim, a colaboração entre humanos e máquinas e ampliando as capacidades cognitivas dos indivíduos por meio da interação com sistemas inteligentes.

Desse modo, tais aparatos promovem uma interação entre o universo da informação e o mundo ordinário (mundo concreto, sensorial e sujeito às leis naturais), ou seja, o ser humano é convidado a passar para o outro lado da tela e interagir de forma sensório-motora com esse mundo digital (Lévy, 2010b). Tal criação engenhosa, como expressa Kenski (2012), fomenta o raciocínio do ser humano em um processo

crescente de inovações, logo, como resultado, surgem diferentes instrumentos, recursos e produtos tecnológicos que proporcionam melhorias e qualidade de vida.

Diante desse contexto tecnológico, a informática, segundo Lévy (2010a), é um ponto central na contemporaneidade. Isso porque as TICs, ao fazer um hibridismo tecnológico, fenômeno que cria novas possibilidades, desafios e formas de interação entre as pessoas e a tecnologia, transformam positivamente sua vida social, econômica e cultural. Isso acontece diariamente e de tal maneira que é difícil imaginar-se viver sem essas tecnologias (Kenski, 2012; Lévy, 2010b).

O uso das mídias digitais permite uma interação entre gerações, criando um campo de debates aberto às mais variadas opiniões e à formação de conhecimento. Essa interconexão provoca uma mutação da comunicação por meio dos canais em rede, constituindo a humanidade sem fronteiras ou “oceânica”, como denomina Lévy (1999, p. 129). Ela é definida pelo autor como uma interconexão que sofreu mutação da física da comunicação, passando da noção de canal e rede a uma sensação de espaço envolvente, isto é, da comunicação física para um espaço sem fronteiras.

Com as redes móveis e a internet, a comunicação e o acesso à informação em qualquer momento e lugar ficou mais

fácil, sobretudo com a introdução do celular smartphone, que se transformou efetivamente em um computador na palma das mãos. Tal facilidade de acesso e de manuseio criou um novo hábito social e comunicativo e tornou-se também uma ferramenta de aprendizagem multifuncional presencial e a distância (Kenski, 2012). Pelo aparelho celular, é possível conversar, enviar mensagens, acessar a internet, tirar e enviar fotos, gerando, assim, uma interação instantânea de comunicação audiovisual (Moran, 2013).

A Era Tecnológica da informática, digitalização e virtualização começa a influenciar a todos(as), modificando os ambientes de trabalho e, conseqüentemente, de educação. A introdução das tecnologias na produção e na administração empresarial, por exemplo, modificou a forma de trabalhar, pois facilitou a comunicação e o acesso às informações. Por outro lado, agravou a exclusão social, devido à falta de conhecimento em lidar com a tecnologia e à própria falta de recursos para aquisição de aparelho e acesso à internet (Araújo, 2017; Castro, 2020; Kenski, 2012; Lévy, 2010a; Moran, 2013).

Contudo, mesmo que existam lacunas sobre o acesso aos recursos tecnológicos, é preciso reconhecer as mudanças qualitativas e positivas que a tecnologia digital proporciona. Sobre isso, já afirmava Lévy (2010b, p. 13), ainda que apenas

um quarto da humanidade tenha acesso ao telefone, isso não constitui um argumento “contra”. A exploração econômica da *internet*, frente aqueles que não possui acesso, é um fato que existe muito antes do seu surgimento. A *internet* veio para facilitar e auxiliar nas demandas da força de trabalho humano e potencializar a economia e o desenvolvimento humano.

De acordo com o filósofo Lévy (2010b), mesmo com críticas e problemas sociais e econômicos existentes, a tecnologia está envolvida na vida de todos(as) e em todos os lugares, sejam eles particulares ou públicos. As mudanças tecnológicas não esperam que todos(as) tenham condições econômicas de saber acessá-las e obter os meios para isso para continuar evoluindo, ainda mais, segundo Lévy (2010b), diante da amplitude de informações e conhecimentos publicados on-line, com inúmeros links e hipertextos. Sobre esses termos, Levy (2010b) explica que, enquanto o hipertexto é formado pela transformação de textos, imagens e sons para o meio digital, o link é a referência ou nota que indica o caminho para acessar o hipertexto.

No Brasil, uma pesquisa realizada pelo Panorama do Uso de Tecnologia da Informação, da Fundação Getúlio Vargas aponta que existem 447 milhões de dispositivos digitais em uso corporativo ou doméstico (computador, notebook, tablet e smartphone) (Meirelles, 2022). Segundo os

dados do IBGE (2021, 2022b) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2021), o aparelho celular, entre 2019 e 2022, foi o principal meio de acesso à internet dos lares (de 99,5% para 98,9%), seguido pela televisão (de 44,4% para 47,5%), pelos microcomputadores (de 42,2% para 35,5%) e pelos tablets (de 9,9% para 7,6%). Nota-se que houve uma queda de uso de microcomputadores e tablets entre o antes, durante e pós-pandemia Covid-19 (SARS-CoV-2).

Nesse mesmo ano, o PNAD (2021) e o IBGE (2021, 2022b) registraram um aumento significativo no acesso à internet, totalizando 183,9 milhões de pessoas conectadas: na área rural, o aumento foi de 57,8% para 74,7% e, na área urbana, de 88,1% para 92,3%. Também foi observado que o acesso à banda larga fixa aumentou de 78% para 83,5%, enquanto o acesso via internet móvel diminuiu de 81,2% para 79,2%.

Conforme descrevem Antunes (2020, 2023), Bocasanta e Rapkiewicz (2020), máquinas do tipo informacional-digital estão sendo utilizadas no ambiente de trabalho a fim de potencializar o processo produtivo. Afinal, o uso de ferramentas tecnológicas, como mídias digitais, programas de software, aplicativos e hardware, é fundamental na otimização da comunicação, uma vez que a torna mais

acessível, veloz, transparente e centrada na informação (Lévy, 2010b).

E com o avanço da informatização, do digital, da robótica, da inteligência artificial, entre outros a surgir, o trabalho humano e manual irá diminuir, tornando-se cada vez mais superficial em razão da tecnologia e suas ferramentas. O mundo informacional-digital já inaugura uma nova fase para as indústrias, a chamada “ciberindústria” (Antunes, 2023).

E quanto à educação, o acesso à tecnologia também tem se tornado essencial para o ensino e a formação humana. Esse cenário é definido como cibercultura, descrito por Lévy (2010b) como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos, pensamentos e valores que são produzidas no ciberespaço. Trata-se de uma mutação contemporânea na relação com o conhecimento, que transcende limites geográficos e funde o mundo real com o virtual. Isso gera uma dinamização no processo de ensino-aprendizagem, visto que todos(as) podem ser produtores(as) e consumidores(as) de informação em meio ao oceano de possibilidades de escolha e de interação (Lévy, 2010b; Moran, 2013).

Diante disso, ter conhecimento sobre os recursos tecnológicos, mais precisamente de informática, tornou-se um requisito essencial na sociedade atual e, portanto, é imperativo que a escola acompanhe essas mudanças, para que ela, que já

desempenha um papel de formação humana, também atue no preparo dos(as) alunos(as) para uma participação eficaz da vida social e profissional digital. Oliveira *et al.* (2020) ressaltam que a educação escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, especialmente ao promover um ambiente crítico para a utilização das TEs como ferramentas de mediação no processo educativo.

Para integrar os avanços tecnológicos da sociedade no contexto escolar, as TDICs têm desempenhado um papel importante, pois elas proporcionam o acesso e a obtenção de conhecimento, além de melhorarem o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola promove o letramento digital, já descrito por Buckingham (2010) e atualmente por Silveira (2021) como o processo que abrange a localização, a seleção, o acesso, a organização e o uso da informação para a geração de conhecimento no ambiente digital.

A tecnologia, portanto, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento social e educacional, visto que ela transforma e amplia o espaço do conhecimento para além dos limites da escola, como exemplificado por Lévy (2010b) com o conceito de ciberespaço. Segundo Moran (2013), a tecnologia potencializa a construção e o compartilhamento de conhecimento com toda a comunidade, atendendo às demandas dos(as) estudantes e da sociedade. Por isso, a escola,

conforme defendem Nunes *et al.* (2023), precisa acompanhar as mudanças tecnológicas na sociedade e na educação e incluir as TEs de forma coletiva e inclusiva, tanto entre os(as) profissionais quanto entre os(as) alunos(as).

Convém ressaltar que o uso de tecnologias móveis, internet e redes não garante que os(as) estudantes adquiram conhecimento de forma autônoma. Logo, é crucial a presença de uma mediação pedagógica desempenhada pelo(a) professor(a), para ajudá-los a buscar, selecionar, compreender e elaborar conhecimento (Castro, 2020; Kenski, 2012; Oliveira *et al.*, 2020). Esse papel do(a) docente como um(a) facilitador(a) do conhecimento incentiva o desenvolvimento da inteligência coletiva de seus(as) alunos(as), em vez de simplesmente fornecer-lhes o conhecimento direto (Lévy, 2010b).

As tecnologias digitais e virtuais proporcionam um deslocamento do tempo e do espaço e impulsionam a criação de novos modelos educacionais cujos espaços de aprendizagem não estão somente dentro do ambiente escolar. Essa aprendizagem pode se dar pela produção de conteúdo digitais, seja em formato de e-books, *webaula*, provas digitais, supervisão dos(as) tutores(as), entre outros recursos. Esses modelos visam criar espaços que permitem a participação

dos(as) alunos(as) dentro e fora da sala de aula, promovendo uma abordagem de aprendizagem baseada em desafios.

Castro (2020, p. 87) menciona duas formas de aprendizado pela rede: a “móvel (*m-learning*)” e a “ubíqua (*u-learning*)”. Esta é uma evolução da primeira, mas tem o mesmo conceito daquela, isto é, trata-se de uma aprendizagem realizada tanto no formato on-line ou presencial, de forma síncrona (aulas ao vivo) ou assíncrona (aulas gravadas) e com aulas mediadas por tecnologias digitais. Dessa forma, o(a) aluno(a), por meio de computador, tablet ou outro instrumento do gênero, pode acessar a aula em qualquer tempo e lugar para desenvolver sua aprendizagem com autonomia e criatividade.

Essa integração de diferentes tempos e espaços de aprendizagem constitui o conceito de ensino híbrido, que se refere a um ecossistema mais flexível e criativo para ensinar e aprender (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Aliás, a flexibilidade de tempo e local é uma qualidade muito importante, sobretudo para o ensino a distância ou on-line (Cipriano; Ribeiro, 2020; Kenski, 2012; Moran, 2013; Silva; Gomes, 2019).

Conforme destaca Kenski (2012), essa modalidade de ensino é especialmente vantajosa para aqueles(as) que enfrentam limitações geográficas, físicas ou financeiras, as quais dificultam o deslocamento até a escola, pois essa barreira

é eliminada com o ensino a distância. E a flexibilidade temporal também ajuda esses(as) estudantes, porque proporciona “liberdade para cada aluno assimilar conteúdos e realizar exercícios em seu próprio ritmo” (Kenski, 2012, p. 77). Porém, vale ressaltar que esse tipo de ensino exige do(a) aluno(a) mais responsabilidade, pois ele é que faz a gestão de seu próprio tempo de estudo.

Conforme a tecnologia foi evoluindo no campo da educação, tornou-se necessário implementar políticas de Educação a Distância (EaD). Desse modo, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996, o MEC apresenta uma nova cultura educacional, na intenção de formar o cidadão em múltiplas linguagens e com a ampliação dos espaços educacionais e dos domínios do conhecimento. O ensino a distância, segundo Lévy (2010b, p. 160), é pensado por meio das “redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura”. Na época em que surgiu a EaD no Brasil, no início do século XX, ela era utilizada pelos meios de comunicação da época, como rádio, televisão e correspondência (Kenski, 2012).

Essas iniciativas foram regulamentadas pelo Decreto n.º 5.622/2005, que prevê a essa modalidade de ensino e a mediação pedagógica por meio das TICs. Estavam disponíveis o Programa Sociedade da Informação e os programas de

acesso público às TICs, como o ProInfo (1997), o Telecurso²³ (2000), a Universidade Virtual Pública do Brasil²⁴ (Unirede-2000) e a TV Escola (2001). Desse modo, a EaD, que tinha como objetivo oferecer cursos supletivos e de alfabetização para adultos(as), bem como formação profissional em áreas técnicas, impactou significativamente o cenário educacional brasileiro (Oliveira *et al.*, 2020).

Embora a EaD ainda seja frequentemente associada a métodos tradicionais, como supletivos e ensino por correspondência²⁵, e considerada de qualidade inferior, ela é, na realidade, uma forma viável de democratizar o acesso à educação para todas as pessoas, sem restrições (Almeida; Silva; Torres, 2021; Castro, 2020). E as tecnologias digitais e móveis desafiam cada vez mais as instituições a saírem do modelo tradicional (presencial) e adotarem um sistema de ensino flexível, que combine aulas presenciais com atividades a distância, conforme destaca Moran (2013, p. 30): essas

²³ É um programa de educação a distância utilizado por empresas que querem “qualificar sua mão-de-obra”. Ele é exibido pelo Canal Futura e pela Fundação Roberto Marinho (Fischer, 2002).

²⁴ De acordo com o MEC Unirede e o TV Escola, são programas que respeitam a autonomia dos sistemas, realçam o projeto pedagógico das instituições e colocam a tecnologia a serviço da educação (MEC, 2000).

²⁵ Uma modalidade de ensino que utiliza a troca de materiais didáticos e avaliações entre alunos(as) e instituições por meio dos correios (Almeida; Silva; Torres, 2021; Castro, 2020).

tecnologias “desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado”.

Não existe um modelo único e perfeito para a utilização das TEs e TICs na EJA. Sua aplicação depende das concepções da escola e dos(as) educadores(as), bem como da integração com outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem que a escola adota. No entanto, sabe-se que promover o acesso e a utilização das TICs permite expandir os conhecimentos e proporcionar autonomia aos(as) alunos(as) (Almeida; Silva; Torres, 2021). E à medida que os dispositivos móveis se tornam cada vez mais comuns em todas as esferas da sociedade, é imperativo integrá-los à educação para melhorar a experiência educativa dos(as) estudantes.

A Era Tecnológica trouxe mudanças significativas que impactaram a educação, de forma que a incorporação e o domínio das ferramentas digitais foram essenciais para as pessoas participarem ativamente da sociedade contemporânea (Almeida; Silva; Torres, 2021). Portanto, tal como afirmam Cipriano e Ribeiro (2020), a adaptação aos elementos da tecnologia não é apenas uma exigência do mercado de trabalho no contexto capitalista, mas também um exercício de cidadania.

Diante desse contexto tecnológico e educacional, é necessário que a escola repense as metodologias e os

planejamentos de ensino que ainda se baseiam na transmissão de conteúdos pelo(a) professor(a), e passe a adotar um ensino mais moderno e tecnológico, que favoreça a participação ativa dos(as) alunos(as) na aprendizagem através das tecnologias (Nunes *et al.*, 2023). Isso irá proporcionar o letramento digital, fundamental para o exercício da cidadania no contexto atual do ciberespaço e da cibercultura.

2.1 Do uso de giz ao wifi: Desafios da inclusão digital no ambiente escolar

A sociedade da informação, exige a apropriação de conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas. Isso porque elas estão presentes constantemente no dia a dia das pessoas, seja por meio de aparelhos celulares, computadores, softwares, redes sociais, caixas eletrônicos, aplicativos de banco, cartões magnéticos ou outros meios tecnológicos do cotidiano social. Vive-se em uma sociedade cada vez mais conectada pela rede móvel de internet, que ultrapassa o espaço geográfico (Kenski, 2012; Nunes, 2023). É por isso que a internet tornou-se uma ferramenta imprescindível de socialização, de trabalho e de estudo, pois ela é requerida a todo lugar e a todo tempo.

Segundo Paiva (2021, p.8), “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo”. Com o

avanço constante da tecnologia e o surgimento de ferramentas que facilitam e aceleram diversas tarefas, tornou-se essencial compreender, aprender e aprimorar o uso dessas ferramentas no cotidiano. A tecnologia tem transformado profundamente os diferentes setores da sociedade, e sua incorporação na educação tornou-se indispensável para atender às exigências do mercado e promover inovações pedagógicas.

Contudo a necessidade de aprender sobre a tecnologia por meio do sistema educacional, enfrenta desafios e pressões quanto à adoção dessas tecnologias, desde o uso de livros até a implementação de computadores nas salas de aula. Esse processo ocorre em meio a um cenário marcado por fases de rejeição, adaptação e, posteriormente, normalização do uso tecnológico nas práticas educacionais.

Os espaços educacionais, ao disseminarem conhecimentos por meio das TDICs, promovem uma inclusão social no uso dessas ferramentas tecnológicas digitais. Essa mudança, impulsionada pelas redes móveis, proporcionam uma educação mais aberta e conectada, muitas vezes, integrada às redes sociais. E isso complementa o processo de ensino e aprendizagem, que passa a se sustentar, segundo aponta Moura (2012), em quatro pilares: 1) mudança do centro de produção dos materiais de formação; 2) mudança do foco de ensino, valorizando a autonomia do(a) estudante; 3) acesso

aos conteúdos a qualquer hora e lugar; 4) promoção de conteúdos interdisciplinares.

De acordo com Moran (2013) e Nunes (2023), o mundo contemporâneo é marcado por uma velocidade crescente de mudanças e a educação precisa acompanhá-las, já que ela tem o papel de conscientização das pessoas nos processos de mudanças. E mesmo com as dificuldades perante a diversidade cultural, ressaltam Mello e Coutinho (2022), a escola não pode ignorar a evolução dos instrumentos tecnológicos, visto que a tecnologia é parte do processo de ensino-aprendizagem e, segundo Gjergji e Denunzio (2023, p. 279), “a formação do futuro é entendida predominantemente em sentido digital.”

É diante disso que surge a Emenda Constituição Federal n.º 85 de 2015, que aborda as atividades tecnológicas. Ela garante que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (Brasil, 2015). Outro movimento nesse sentido foi o documento norteador da educação básica, a BNCC de 2018, que introduziu a tecnologia aos conteúdos escolares da educação pública e privada, destacando a importância da inclusão digital para a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes. De acordo com o documento, a competência geral 5 implica na compreensão em

usar e criar de forma crítica e responsável as tecnologias digitais da informação e comunicação (Brasil, 2018).

A BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais de forma transversal, crítica e responsável, e também reconhece a importância da alfabetização e do letramento digital de forma acessível, isto é, de modo a oportunizar uma inclusão digital a todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as), inclusive para aqueles(as) que não possuem acesso aos recursos tecnológicos em seus domicílios. A escola, nesse sentido, tem um importante papel como promotora da inclusão e do letramento digital na sociedade, uma vez que a sociedade brasileira possui desigualdades econômicas e sociais e porque, segundo Sousa, Costa Neto e Pessoa (2023), o local mais apropriado para capacitar a população e promover o conhecimento é a escola.

Na visão de Moran (2013), a educação mediada pela tecnologia promove autonomia e liberdade aos(as) alunos(as), cabendo aos(as) professores(as) apenas auxiliá-los(as) nesse processo com incentivo e orientação. Além disso, conforme Kenski (2012), as TDICs expandem as possibilidades de aprendizagem, tornando-a mais rica e significativa, pois incentiva os(as) alunos(as) a aprenderem a

pesquisar de forma ativa e responsável, a serem proativos e a interagirem com o mundo real e virtual.

A inclusão e o letramento digital no ambiente escolar se tornam ainda mais urgentes e necessários para as gerações mais jovens, os(as) chamados(as) “nativos(as) digitais”, pessoas que já possuem conhecimento sobre as tecnologias digitais (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Mello; Coutinho, 2022). Isso porque, corroborando com Buckingham (2010), o letramento digital vai além da questão funcional de aprender a usar computador e fazer pesquisar na *web*, ele envolve também a capacidade de compreender e avaliar criticamente as implicações sociais, culturais e políticas das informações e das tecnologias digitais em diferentes contextos.

No entanto, as inovações tecnológicas geram discussões e preocupações na sociedade, uma vez que atingem a todos(as) de forma desigual (Cipriano; Ribeiro, 2020; Moura *et al.*, 2020; Sousa; Costa Neto; Pessoa, 2023). Segundo Kenski (2012), a apropriação desse conhecimento tecnológico determina e classifica as pessoas em letradas e não letradas digitais, gerando mais exclusão social daqueles(as) que não têm acesso à internet ou não possuem habilidades digitais mínimas para interagir com o ciberespaço.

Além disso, a desigualdade digital na realidade desses(as) estudantes afeta muito a sua aprendizagem, pois

pode comprometer a realização de atividades pedagógicas dentro do tempo proposto, por exemplo. A pesquisa de Bocasanta e Rapkiewicz (2020) comprova isso ao observar que a falta de acesso de computadores nas residências atinge o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na aprendizagem.

Ainda, a realidade educacional brasileira pública, de acordo com Moran (2013) e Nunes (2023), sofre com a infraestrutura escolar, frequentemente inadequada e com recursos limitados. Por exemplo, a estrutura física da escola e dos equipamentos tecnológicos é deficiente; o acesso à tecnologia costuma atender apenas a uma parcela da escola; os(as) professores(as), em muitos casos, não possuem acesso à internet no ambiente de trabalho; o apoio da equipe pedagógica é insuficiente; e faltam cursos de formação docente tanto no aspecto técnico quanto pedagógico acerca das tecnologias e dos recursos em sala de aula (Nunes, 2023). Sobre isso, conclui Cipriano e Ribeiro (2020 p. 3), “a falta de políticas públicas que garantam *internet*, a falta de instrumentalização das escolas de tecnologias modernas e de capacitação dos professores são entraves a tal processo de inclusão das novas tecnologias”.

Contudo, Lévy (2010b) enfatiza que, embora as políticas públicas visem melhorar a infraestrutura tecnológica, é necessário focar na inclusão e na capacitação dos indivíduos

para que eles participem plenamente da sociedade em rede. Nesse sentido, Sousa, Costa Neto e Pessoa (2023) também ressaltam que, apesar de a escola fornecer computadores e acesso à internet, é necessário capacitar seus(as) profissionais para que possam aproveitar os benefícios do mundo digital.

Os(as) professores(as) desempenham um papel fundamental para auxiliar os(as) alunos(as) a superar desafios e desenvolver seu potencial e, para tanto, precisam saber adaptar suas abordagens pedagógicas para viabilizar o aprendizado de todos(as), cujas formas de aprender se diferem entre si. Por isso, de acordo com Ciavatta (2008, p. 46), “a formação dos professores de educação profissional e tecnológica reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento social e cultural do País que incluía toda a população”.

Entretanto, não basta simplesmente impor a responsabilidade da autoformação aos(às) educadores(as), é preciso oferecer a devida remuneração, bem como tempo e acesso às tecnologias necessárias para sua qualificação, sobretudo no contexto brasileiro, cujos(as) professores(as) sofrem com a constante desvalorização e a exploração alarmante (Kenski, 2012). De acordo com Privitali e Fagiani (2023), o número de contratos temporários aumentou em 61% de 2011 a 2019, e o salário pago aos(às) professores(as) da

educação básica, que é o mais baixo entre quarenta países, também é o menor perante outras profissões, mesmo com formação equivalente.

Educação e tecnologia tornaram-se indissociáveis e isso exigiu um novo modelo educacional que superasse o modelo tradicional de sala de aula no qual os(as) estudantes apenas ouviam e registravam o que o(a) professor(a) ensinava no quadro-negro ou em atividades impressas. Agora, os(as) alunos(as) desempenham um papel ativo em seu próprio aprendizado, até mesmo porque, em muitos casos, eles(as) possuem mais familiaridade com as tecnologias do que seus(suas) professores(as) (Kenski, 2012; Moran, 2013).

Nesse novo contexto de ensino e aprendizagem, o papel do(a) professor(a) é de orientador(a), pois ele ajuda os(as) estudantes a desenvolver habilidades de pesquisa, de análise crítica e de senso crítico em relação às informações disponíveis. Contudo, há autores(as) como Antunes, Gjergji e Denunzio (2023), que criticam essa transformação do(a) docente em mero mediador(a) de ensino-aprendizagem, isto é, que oferecem um suporte de diálogo entre o programa e o(a) aluno(a) caso ele(a) tenha dúvidas ou algum problema.

Nesse processo de mudanças, segundo a visão de Moran (2013), são incorporadas tecnologias de ensino e aprendizagem para enriquecer as práticas pedagógicas e ajudar

os(as) docentes a alcançar metas educacionais. Contudo, se as TICs proporcionam facilidades de um lado, por outro, elas geram um ambiente de exigências da equipe pedagógica para com o(a) educador(a) e a instituição de ensino (Amorim; Guilherme, 2023). Esse contexto de metas para atingir o mais rápido possível provoca autocobrança pessoal, o que afeta o psicológico dos(as) professores(as), que, muitas vezes, nem são remunerados para cumprir tais metas dessa forma.

Para Antunes (2023), o trabalho digital tende a adoecer as pessoas devido à intensividade em meio à flexibilidade de tempo e espaço. Elas se perderem em sua própria rotina de trabalho, e isso não é diferente com os(as) professores(as) e alunos(as): ambos precisam lidar com a flexibilidade do fazer seu próprio tempo e, ao mesmo tempo, a exigência de metas a serem cumpridas em prazos específicos.

Um outro aspecto negativo dessa educação digital, conforme Gjergji e Denunzio (2023), é a falta de contato físico entre as pessoas, isto é, o apagamento da dimensão pública que tem uma formação presencial. Para os autores, nesse contexto tecnológico, a educação passa a ter um caráter privativo e individualizado, promovendo uma aprendizagem isolada por mediação digital, em detrimento do contato direto entre professor(a) e aluno(a).

Apesar dos aspectos negativos sobre o uso das tecnologias na educação, elas vieram para ficar e mudar os espaços, as ações e principalmente as funções humanas, logo, é necessário que elas sejam integradas no campo educacional. Para que haja um sucesso nessa inclusão, não obstante, é preciso que as leis funcionem de forma efetiva. A BNCC já reconhece a importância da tecnologia digital como componente curricular e define competências gerais ao uso das tecnologias de forma ética. O documento normativo apresenta que os estudantes necessitam aprender a utilizar as diferentes linguagens perante o contexto de uso, seja ele, oral, visual, digital artístico, libras e entre outros, para desenvolver a comunicação e informação de modo coletivo (Brasil, 2018).

Diante disso, Kenski (2012) defende que é necessário promover o acesso generalizado à internet e às competências digitais básicas para garantir uma sociedade mais inclusiva, até porque, conforme Bocasanta e Rapkiewicz (2020), a aquisição de habilidades por meios digitais é importante para o exercício da cidadania. Logo, a falta de recursos e apoio adequados para a integração das TDICs nas escolas pode comprometer a proposta de melhoria na qualidade da educação da população mais vulnerável, e tornar cada vez mais distante a inclusão digital (Nunes, 2023).

As TDICs não são meras ferramentas de uso básico e superficial, elas viabilizam junto às práticas pedagógicas o ensino e aprendizagem de forma crítica, produtiva e transformadora, isto é, elas proporcionam um desenvolvimento ativo dos(as) alunos(as), sejam eles(as) crianças, jovens, adultos(as) ou idosos(as) (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Ciavatta, 2008; Silveira, 2021). Portanto, de acordo com o que já previa Moran (2013), a educação contemporânea requer uma estrutura sólida e responsável para um aprendizado efetivo e significativo dos(as) cidadãos(ãs), capaz de capacitá-los(as) a atuarem criticamente em uma sociedade cada vez mais permeada pelas TDICs.

2.2 Saberes integrados pela tecnologia digital de forma interdisciplinar

O avanço da comunicação, impulsionado por redes digitais globais, configura uma nova forma de inteligência coletiva que transforma o cenário educacional. As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de produção e compartilhamento colaborativo do conhecimento, promovendo interações em escala antes inimaginável. No entanto, essa inovação não substitui os fundamentos da educação, que continuam sendo essenciais: acolher, motivar,

transmitir valores, definir limites, organizar atividades, propor desafios e estimular o processo contínuo de aprendizagem (Freire, 2022; Moran, 2013).

Segundo Moran (2013), o uso da tecnologia na educação, sejam elas TICs ou TDICs, fundamenta-se em alguns princípios metodológicos, por exemplo: a interação das tecnologias, metodologias e atividades midiáticas; a elaboração de políticas de capacitação da equipe pedagógica para a inserção das tecnologias no ensino e aprendizagem de forma inovadora; a utilização de técnicas dinâmicas para o processo de avaliação dentro e fora da sala de aula; e a mudança e adaptação de conteúdos de acordo com as necessidades do grupo de alunos(as).

Dessa forma, as TICs e o ciberespaço geram um novo espaço pedagógico, oferecendo desafios e possibilidades para atividades cognitivas, afetivas e sociais entre professores(as) e alunos(as). Segundo Kenski (2012), é fundamental ampliar os horizontes da escola e de seus envolvidos. Para a autora, o aprendizado deve ir além do uso e da produção de tecnologia, focando também na interação e participação social, na integração em novas comunidades e na criação de novos significados para a educação em um espaço mais abrangente.

O impacto das TDICs na sociedade atual modificou o cenário escolar, que está se adaptando a essa educação para

além dos muros da escola. De acordo com Moran (2013) e Freire (2022), da mesma forma que o processo de ensino e aprendizagem está presente em toda a sociedade, e não apenas dentro da escola, as tecnologias não estão em um espaço isolado, mas em todos os âmbitos sociais.

Para Bonilla (2005), o contato dos indivíduos com as tecnologias favorece a apropriação progressiva de diversos sistemas simbólicos, permitindo-lhes tematizar e compreender melhor seu contexto. Esse processo ocorre gradualmente e vai além da simples alfabetização digital, sendo necessário também capacitar as pessoas para utilizar as mídias de maneira consciente, voltada aos interesses individuais e coletivos, com responsabilidade e senso de cidadania.

A inclusão das TDICs na educação pode transformar o paradigma tradicional de ensino, uma vez que elas permitem uma abordagem mais prática, dinâmica e personalizada, o que facilita a experimentação e a investigação por meio das ferramentas tecnológicas (Kenski, 2012; Moran, 2013). Por isso, a introdução das TDICs no ambiente escolar também pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as), pois, além de engajá-los(as) no tema proposto, torna o ambiente de aprendizagem mais envolvente, lúdico e divertido. De acordo com Nunes (2023),

os recursos tecnológicos digitais, podem enriquecer as práticas pedagógicas dos professores, em explorar conteúdos, estimular e motivar os estudantes, de forma criativa, assim desenvolvendo suas potencialidades cognitivas. De modo que a escola utilize diferentes recursos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimentos dos estudantes, de modo progressivo do cotidiano.

A integração das TICs na educação, segundo Moran (2013), passa por três etapas: a primeira reconhece que a tecnologia pode melhorar os processos e o desempenho escolar; a segunda envolve a introdução das tecnologias móveis nos processos educacionais, muitas vezes, de forma isolada nas disciplinas existentes; a terceira etapa abarca uma reestruturação pedagógica estratégica, metodológica e significativa, para integrar a tecnologia de forma efetiva nos currículos e promover a flexibilidade nas aulas presenciais e a distância.

A interdisciplinaridade na educação vai se tornar importante a partir do século XXI, devido ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico, em que a troca de informações é intensa e os(as) estudantes têm acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Dentro da perspectiva interdisciplinar, propõe-se um avanço em relação ao ensino tradicional, o que significa superar o isolamento entre as disciplinas, transformar

o papel dos(as) professores(as) e alunos(as) e desenvolver competências para uma nova forma de leitura e interpretação da realidade em diferentes contextos.

Em resumo, a interdisciplinaridade é vista como uma revolução na educação, pois reorganiza os currículos e conecta os saberes de diferentes campos disciplinares, tanto no contexto escolar quanto universitário. Dessa forma, concluem Souza e Fazenda (2017), ao integrar conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade promove uma aprendizagem ampla e significativa, pois capacita os(as) alunos(as) a compreender fenômenos sob diferentes perspectivas e enfrentar problemas concretos que ultrapassam os limites da disciplina.

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade se intensifica a partir da promulgação da LDB em 1971. Esta, por sua vez, segundo Maciel e Afonso (2023), não possui uma definição precisa para o entendimento da interdisciplinaridade dentro da educação, isto é, do processo metodológico para um planejamento em que as disciplinas se comuniquem. As autoras também expõem que a BNCC de 2017 apresenta um conceito confuso e superficial sobre a interdisciplinaridade, levando a uma interpretação equivocada sobre o termo. E mesmo com a versão atualizada da LDB de 2020, o termo permanece obscuro e vago.

De acordo com Fardim e Raggi (2023), a concepção da prática interdisciplinar gera ações educativas democráticas que visam à emancipação do ser humano ou, nos termos de Freire (2022), à educação de qualidade: aquela centrada no(a) aluno(a), que deve ser protagonista do seu próprio aprendizado ao ser incentivado a pensar criticamente, a questionar a realidade e a construir soluções para os problemas sociais. Por meio de atividades adaptadas à realidade dos(as) alunos(as) e integradas com os conhecimentos de diferentes disciplinas, é possível atingir esse objetivo e, assim, promover a construção de uma atitude crítica e autônoma dessas pessoas em relação à própria vida e à vida em sociedade, com todos os desafios e as complexidades desse mundo tecnológico.

Porém, a escola precisa compreender e assumir seu importante papel nessa formação dos(as) cidadãos(ãs), até porque, segundo Lévy (2010b, p. 175-176), “a relação intensa com a aprendizagem, a transmissão e a produção de conhecimento não são mais reservadas a uma elite, mas agora dizem respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos”. E assumir essa função implica, por sua vez, repensar a formação do(a) professor(a), que passou de linear, fragmentada e voltada à especialização em uma única área do conhecimento para contínua e interdisciplinar, tal como é

previsto pelas DCNs sobre a formação de professores(as) da educação básica e em nível superior (Maciel; Afonso, 2023).

Soares *et al.* (2023) salientam que iniciativas pautadas em propostas metodológicas interdisciplinares nas integrações das TDICs precisam ser pensadas para a formação dos(as) professores(as), pois ainda não há uma preocupação em disponibilizar disciplinas que os(as) ensinem a usá-las como recurso em atividades de ensino e aprendizagem. Aliás, é crucial reconhecer que as TDICs não são apenas uma ferramenta para o ensino, mas um agente ativo na produção do conhecimento, que molda a forma como se pensa e se aprende, além de enriquecer a experiência de aprendizagem dos(as) alunos(as) (Kenski, 2012; Moran, 2013).

É preciso, no entanto, fornecer aos(às) professores(as) uma formação adequada para a integração eficaz das TDICs na sala de aula, pois a utilização das tecnologias só fará sentido se as práticas pedagógicas estiverem adequadas às necessidades sociais, culturais e profissionais do(a) aluno(a), alertam Avelar Júnior e Siqueira (2023).

Convém ressaltar que não se trata de impor um modelo perfeito para a utilização dessas tecnologias, mas sim de oferecer ferramentas para um planejamento pedagógico cuidadoso que tenha sentido e relevância no contexto educacional e na inclusão digital frente a uma sociedade cada

vez mais tecnológica e conectada. Afinal, o uso das TIDCs no ensino, especialmente na EJA, pode prepará-los(as) não somente para o mercado de trabalho, mas também para uma vida em sociedade.

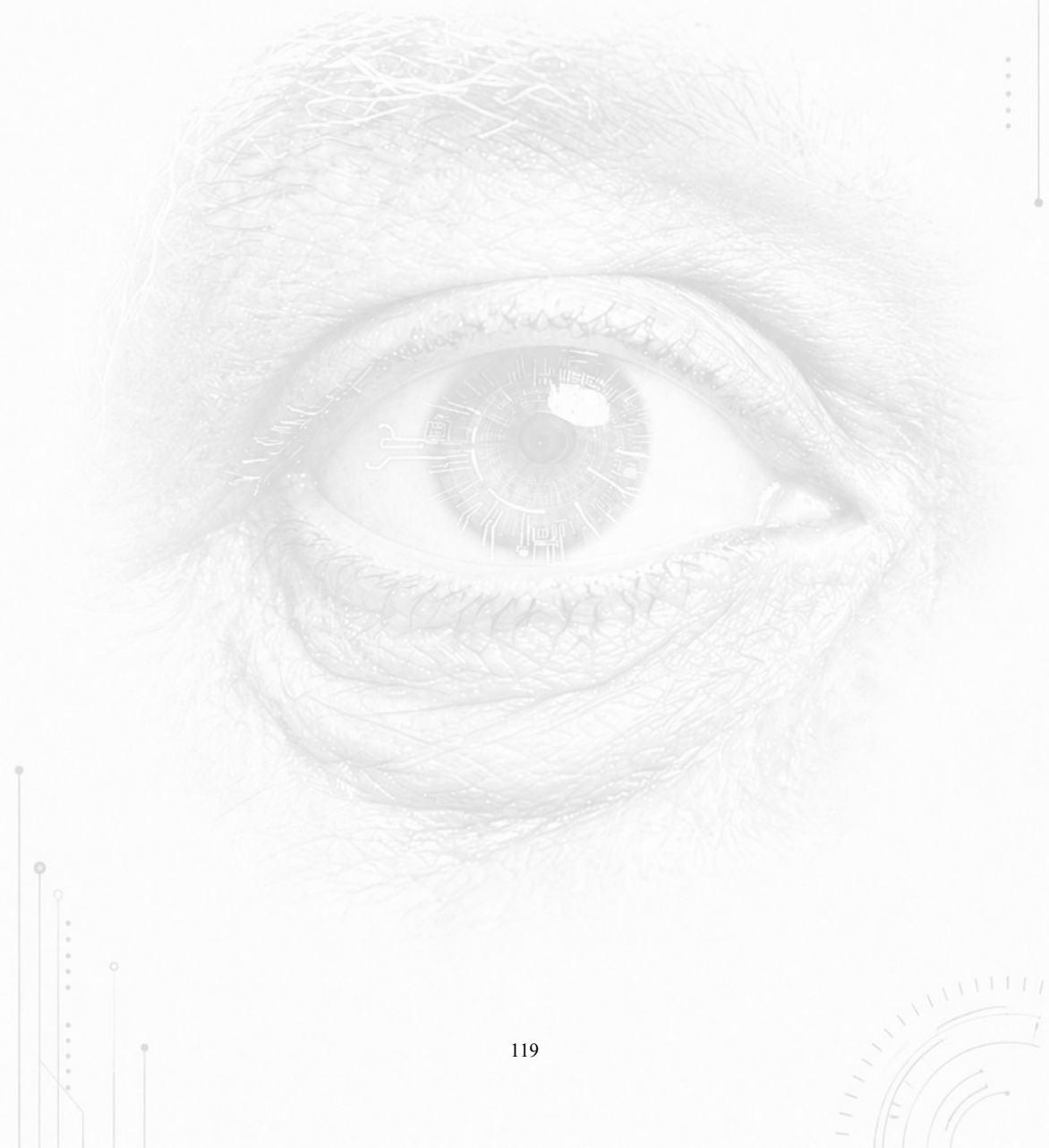
A aprendizagem colaborativa ou cooperativa é um recurso que auxilia o(a) professor(a) na inserção de metodologias interativas para a construção coletiva do conhecimento junto ao(à) aluno(a). No entanto, é preciso haver a mediação dos(as) docentes, cujo papel, segundo Lévy (2010), passa a ser o de um(a) animador(a) da inteligência coletiva que acompanha as trocas de saberes, isto é, ele atua como um mediador(a) relacional e simbólico.

De acordo com Maciel e Afonso (2023), Souza e Fazenda (2017), a aprendizagem colaborativa ocorre como resultado da interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de alguma tarefa proposta pelo(a) professor(a). Trata-se de uma aprendizagem mais cooperativa, pois permite aos(às) usuários(as) acessar o ambiente virtual a qualquer momento para compartilhar recursos, materiais e informações, além de que o uso de vídeos, computadores, televisão e softwares transformam o processo de ensino e aprendizagem em um formato dinamizado.

Dessa forma, a relação da educação no contexto das tecnologias digitais, com acesso às redes móveis de comunicação, traz novas e diferenciadas possibilidades de troca de saberes. Isso porque a tecnologia em rede coloca todos(as) os(as) participantes em conexão, permitindo que aprendam juntos em igualdade de condições (Kenski, 2012). No entanto, apesar dos benefícios potenciais das TDICs na educação, existem dificuldades na sua implementação. Muitas vezes, elas são introduzidas por modismo ou de forma isolada, sem uma integração adequada às práticas pedagógicas existentes (Moran, 2013).

A educação, portanto, ainda precisa incorporar e adaptar-se a novos métodos já existentes para ser transformada e ser um grande agente transformador. A interdisciplinaridade e o uso das TICs são abordagens pedagógicas que viabilizam isso, pois tornam o ensino e a aprendizagem mais relevantes e contextualizados para os(as) alunos(as) (Fardim; Raggi, 2023; Freire, 2022; Moran, 2013).

**INOVAÇÃO NA EJA: O PAPEL DAS
TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO DIGITAL**



A cada momento surgem novos recursos e ferramentas tecnológicas e tomando cada vez mais espaço na vida humana, seja no ambiente doméstico, escolar ou de trabalho. Diante disso, é imprescindível desenvolver as habilidades necessárias para atuar perante as complexidades tecnológicas que estão em constante evolução. Segundo Kenski, o acesso aos computadores emerge ao poder da linguagem digital. Isso ocorre por meio de jogos eletrônicos e mídias, que vão influenciando cada vez mais o conhecimento, valores e atitudes na sociedade, criando uma cultura informacional.

Diante disso, surge a necessidade do letramento digital, por meio dele as pessoas obtêm entendimento sobre as tecnologias e conhecimento sobre o seu funcionamento (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020). Conforme descreve Lévy (2010b, p. 17), o letramento digital envolve “técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com a expansão do ciberespaço como um novo meio de comunicação global”.

Para que uma pessoa seja considerada letrada digitalmente, ela precisa saber usar as ferramentas tecnológicas e conhecer as suas funções para realizar determinada ação (Buchigham, 2010). Dessa forma, explica Vieira e Cruz (2019, p. 70), “o analfabeto não é mais aquele que não sabe ler e escrever, mas aquele que não sabe utilizar a

tecnologia no seu cotidiano, buscando o benefício de suprir as suas necessidades”. Para além de aprender a ler e escrever, torna-se importante que os estudantes se alfabetizem digitalmente. E vale lembrar, segundo Buckingham (2010), da importância de fazer isso com consciência, isto é, questionando a origem das mídias e das informações fornecidas no ciberespaço.

Esse avanço digital estabelece novos paradigmas educacionais que demandam, por sua vez, a incorporação das novas tecnologias na escola. Entretanto, ressalta Moran (2013, p. 68), dentro desse contexto em que todos(as) estão reaprendendo a comunicar-se, a interagir com as novas tecnologias e a integrar o individual e o grupal, é importante conectar o ensino com a vida cotidiana. Isso significa oferecer oportunidades significativas de aprendizado aos(as) estudantes, que estejam relacionadas ao contexto social presente (Vieira; Cruz, 2019; Silva; Gomes, 2019).

A inclusão digital está relacionada à democratização das tecnologias de informação e de comunicação para a população de baixa renda. Trata-se, portanto, de um processo de inclusão social no exercício do direito à cidadania, o que se aproxima do conceito de letramento digital como prática social (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Buckingham, 2010; Cipriano; Ribeiro, 2020). Corroborando com Nazareno *et al.* (2006),

inclusão digital, torna-se um processo de alfabetização tecnológica e de acesso aos recursos tecnológicos digitais, por meio de iniciativas impulsionadas tanto pelo governo, quanto por iniciativas de caráter não governamentais.

Nesse contexto, a educação assume um papel importante de difusora da inclusão digital e do letramento, pois proporciona acesso à tecnologia e ao conhecimento sobre o uso das ferramentas e dos programas disponíveis nos aparelhos eletrônicos que a instituição dispõe. Essa inclusão se estende aos alunos(às) da EJA, que, como pessoas de direito, também passam a se apropriar dos instrumentos tecnológicos em seu processo de aprendizagem (Freire; Silva; Barbosa, 2022).

Para Buckingham (2010) e Calixto *et al.* (2020), explorar o funcionamento dos recursos tecnológicos e sua linguagem dentro de uma sala de aula gera questionamentos, além de promover confiança ao compreender as ferramentas e o funcionamento de tais recursos. Portanto, a inclusão das TDICs na aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA tende a emancipar essas pessoas, uma vez que a tecnologia possibilita o acesso às informações e à comunicação sem fronteira. Aprender a utilizar as tecnologias e suas ferramentas, assim, torna-se um aspecto essencial para aqueles(as) que buscam melhores oportunidades de vida na sociedade (Cipriano; Ribeiro, 2020; Ferreira; Teixeira; Amorim, 2019).

Contudo, esses(as) estudantes tendem a ter dificuldade de assimilar uma grande quantidade de informações e adaptar-se à diversidade de suportes e ferramentas de acesso, sobretudo aqueles(as) que nunca frequentaram uma escola. As pessoas analfabetas tendem a ter maior dificuldade com os recursos tecnológicos, uma vez que é preciso ter a alfabetização básica para reconhecer letras e números, um exemplo é o teclado. Logo, a inserção das tecnologias digitais nesse contexto escolar requer um novo olhar para o processo de ensino e aprendizado (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Buchingham, 2010; Lévy, 2010a; Moran, 2013; Kenski, 2012).

Segundo Almeida, Silva e Torres (2021), o contexto da EJA é marcado por uma ampla diversidade etária. Em uma mesma sala de aula, é comum encontrar estudantes entre 15 e 50 anos buscando concluir o ensino fundamental, ou entre 18 e 60 anos com o objetivo de finalizar o ensino médio. Cada indivíduo que retorna aos estudos por meio da EJA o faz motivado por uma necessidade pessoal específica. Para além das diferenças de idade e dos variados contextos sociais, muitos desses estudantes enfrentam dificuldades no domínio da leitura, da escrita e no uso das TICs, uma vez que grande parte deles nunca teve acesso à tecnologia, evidenciando um quadro de exclusão digital.

Além dos desafios relacionados à leitura, à escrita e ao uso das TICs, muitas vezes agravados pela ausência prévia de contato com recursos tecnológicos, há também obstáculos estruturais que comprometem a qualidade da educação oferecida. Pensar a inclusão digital é também olhar para a exclusão digital, pois o acesso às tecnologias não é igual para todos(as), afetando mais uma vez o processo educacional (Kenski, 2012; Moran, 2013).

Conforme apontam Silva e Gomes (2019), a EJA enfrenta entraves como a defasagem curricular, a inadequação de materiais didáticos e metodologias, a insuficiente formação docente, a escassez de investimentos governamentais e, sobretudo, a ausência efetiva das tecnologias no ambiente escolar, o que dificulta uma verdadeira inclusão digital.

Como visto, a EJA é formada por estudantes com histórico de repetência e/ou desistência, analfabetos(as) ou semianalfabetas(as) de etnias, culturas, sexualidades, classes econômicas e faixas etárias diversas, mas que, em sua maioria, são de baixa renda. São pessoas que têm dificuldade com alimentação e que, muitas vezes, vão para escola pela merenda; algumas inclusive vivem em situação de rua. Outra característica predominante nos(as) integrantes desse grupo é o trabalho: eles(as) saem dessa jornada e vão direto para escola mesmo cansados(as) e até sem alimentar-se devido suas

condições econômicas, mas o fazem pela necessidade de ter um diploma, seja por exigência do trabalho ou pela esperança de um novo emprego (Arroyo, 2017).

Contudo, a dificuldade de inclusão digital na EJA não se deve apenas a uma questão de classe social a que esse grupo pertence, mas também à resistência e à dificuldade de adaptação e adesão às novas tecnologias no ambiente escolar, principalmente em se tratando de alunos(as) idosos(as), que tendem a ter menos contato com essas ferramentas.

A falta de familiaridade com a tecnologia, desde a dificuldade em lidar com o mouse, gera ansiedade e insegurança nos(as) adultos(as) e idosos(as). E isso somado à baixa autoestima deles(as), por se comparar com pessoas mais jovens e por se sentirem velhos(as) demais para aprender algo novo, gera um sentimento maior de impotência, que pode criar barreiras para o seu aprendizado e até levá-los(as) à desistência dos estudos (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020).

Para além das dificuldades do público da EJA mencionadas até aqui, outro aspecto que dificulta a inclusão digital na educação é o modo como as tecnologias digitais são usadas nos ambientes escolares. De acordo com Bollina e Oliveira (2011), Cipriano e Ribeiro (2020), ora isso aparece como objetivo principal de programas de disseminação das TICs nas escolas, ora como um subproduto, isto é, como

resultado da utilização básica, limitada a algum software ou pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas escolares instituídas e criticadas.

Segundo Vieira e Cruz (2019), existem diversas escolas no país com laboratórios de informática equipados, mas muitos ou não são utilizados ou os são de forma superficial. Para as autoras, as propostas de inclusão digital na EJA são relevantes, mas, ao serem implementadas, deixam a desejar, pelo fato de as tecnologias serem utilizadas como mais um recurso, sem o devido foco para uma aprendizagem crítica e significativa. É como explica Kenski (2012, p. 54), “em geral, ocorrem problemas no uso das tecnologias na educação porque as pessoas que estão envolvidas no processo de decisão para sua utilização com fins educacionais não consideram a complexidade que envolve essa relação”.

Para Marineli e Reis (2022), essa subutilização das tecnologias no ambiente escolar está relacionada, de um lado, com a falta de equipamentos e com a baixa qualidade de acesso à internet nas escolas, devido aos investimentos insuficientes por parte do governo; de outro lado, com a falta de preparo dos(as) professores(as) e da equipe pedagógica, que não receberam formação para desenvolver atividades utilizando tais equipamentos, nem incentivo financeiro no seu plano de carreira.

Sobre isso, afirmam Cipriano e Ribeiro (2020, p. 3), “a falta de políticas públicas que garantam o acesso à internet, a falta de equipamentos modernos nas escolas e a falta de capacitação dos professores são obstáculos para a incorporação das novas tecnologias”. Isso vai contra a inclusão digital prevista pela LDB (2015), a qual estabelece que a educação deve promover a utilização das TIDCs para o pleno desenvolvimento do(a) educando(a).

A EJA não pode se limitar apenas a fornecer conteúdo escolar, ela também deve oferecer acesso a recursos sociais e tecnológicos a essas pessoas que sofrem com a negação de seus direitos. O uso do computador em sala de aula, por exemplo, para além de ser importante, atende também ao direito educacional dos(as) estudantes da EJA, uma vez que a tecnologia e suas ferramentas possuem uma ampla demanda da sociedade atual (Arroyo, 2017; Vieira; Cruz, 2019).

É preciso proporcionar uma familiarização e compreensão do contexto educacional e formativo tecnológico, para que os(as) alunos(as) da EJA se sintam confortáveis no ambiente digital. Isso pode ser feito por meio de práticas escolares e pedagógicas que incorporem atividades com ferramentas tecnológicas, criando situações de aprendizagem significativas que promovam a inclusão social diante das realidades existentes.

As TDICs nas práticas escolares vão além do aspecto técnico-instrumental de apoio pedagógico, trata-se de recursos e ferramentas que conduzem, segundo Moran (2013), a uma atividade educativa voltada para o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos(ãs) emancipados(as). Desse modo, a tecnologia proporciona autonomia e flexibilidade de acesso, respeitando o aprendizado de acordo com seu ritmo, interesse e disponibilidade. Isso implica ultrapassar o uso das TDICs apenas para a busca de informações aleatórias em sites e para o uso recreativo das redes sociais, e promover práticas próximas das vivências dos(as) alunos(as), pois elas despertam o interesse pelo conhecimento e autoconhecimento, permitindo-lhes entender melhor o mundo em que vivem e seu papel na sociedade (Arroyo, 2017; Freire, 2021).

Para tanto, é essencial a formação continuada dos(as) professores(as), pois, ao adquirir novas habilidades compatíveis com as demandas da sociedade contemporânea, eles(as) podem contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem na EJA (Ciavatta, 2008; Costa; Gomes, 2023). Os(as) docentes da EJA precisam ter uma abordagem diferenciada, flexível e alinhada com os(as) alunos(as) da EJA, para, assim, conseguirem despertar-lhes o interesse e a motivação para permanecer na escola e favorecer um ambiente saudável, onde a justiça social esteja presente e a formação

humana não seja relegada a segundo plano (Cipriano; Ribeiro, 2020; Freire, 2022).

Todos os(as) cidadãos(ãs) têm o direito a novos espaços de aprendizagem (Almeida; Silva; Torres, 2021; Brasil, 2016; Oliveira *et al.*, 2020). Segundo Freire (2022), a inclusão digital das pessoas que se encontram à margem da sociedade é importante não somente para que ela aprenda a ligar, desligar e utilizar ferramentas e programas do computador, mas para que haja uma melhora em suas condições laborais e de vida (Antunes; Gjergjie; Denunzio, 2023; Vieira; Cruz, 2019).

Observamos, então, que aproveitar os diversos recursos e possibilidades oferecidos pelas novas tecnologias na construção do conhecimento, por meio de ações dinâmicas e atrativas para os(as) estudantes da EJA, contribui para o sucesso do letramento, da inclusão digital e até do desenvolvimento econômico e social do país. Isso porque a integração da tecnologia no ensino é crucial para a promoção de uma educação inovadora, para o desenvolvimento intelectual e social dos(as) discentes e para a inserção deles(as) no mercado de trabalho. Contudo, são muitos os desafios a serem enfrentados, tanto alunos(as) quanto professores(as) encontram dificuldades em aprender a utilizar as tecnologias

de forma pedagógica por falta de acesso aos recursos tecnológicos e formação adequada.

3.1 Pandemia Covid-19: Mudanças sobre a prática pedagógica por meio do ensino remoto na EJA

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como uma emergência global de saúde pública de preocupação internacional. Posteriormente, em 11 de março do mesmo ano, a doença foi oficialmente classificada como pandemia (Cucinotta; Vanelli, 2020). Diante da rápida disseminação do vírus e das implicações sanitárias, a OMS instituiu medidas preventivas, como o uso de máscaras, álcool em gel e o distanciamento social (Matta et al., 2021). Essas ações marcaram o início de uma transformação global, em que a sociedade precisou adaptar-se a novos hábitos fundamentados em cuidados de higiene e protocolos de saúde pública.

Com a determinação da OMS e da Unesco, o MEC definiu alguns critérios para contenção de contágio nas instituições escolares, dentre eles, a suspensão total das atividades escolares por tempo indeterminado a partir de março de 2020. De acordo com a Unesco, o fechamento das escolas e universidades afetou mais de 90% dos(as) estudantes em todo o mundo (Unesco, 2020).

Uma outra medida dentro das ações estratégicas e adaptações metodológicas operativas de enfrentamento do vírus Covid-19 foi a substituição da aula presencial pela aula remota, por meio das TICs e TIDCs, uma vez que professores(as) e alunos(as) não podiam se reunir presencialmente (Baitel; Lascoki, 2021). A portaria n.º 345/2020 do artigo 1º do MEC estabeleceu a substituição das disciplinas presenciais, por aula pelas vias tecnológicas da informação e comunicação, uma ação que já era aplicada no ensino superior no formato de educação a distância (Brasil, 2020).

Embora a LDB já havia previsto a possibilidade do ensino remoto ou da modalidade híbrida em situações emergenciais, os conselhos de educação dos estados passaram a se manifestar a fim de regulamentar e apoiar as instituições escolares para dar sequência às suas atividades pedagógicas de forma on-line (Brasil, 1996). Por meio de múltiplos recursos, dispositivos e cenários, então, coordenou-se a promoção de uma educação inclusiva e equitativa diante da modalidade do ensino remoto e da EaD.

É relevante destacar que, conforme aponta Moran (2013), a Educação a Distância (EaD) já vinha sendo empregada predominantemente no ensino superior, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Tais plataformas

possibilitam aos estudantes o acesso aos conteúdos educacionais a partir de dispositivos digitais como: computadores, notebooks, tablets e smartphones, conectados à internet, promovendo flexibilidade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Vicente e Souza (2022) salienta que, devido à negligência do governo de Jair Messias Bolsonaro, devido à demora para disponibilizar a vacina no país, houve perdas de vidas e danos a todos(as), incluindo a propagação de um ambiente escolar marcado por medo, incertezas, preocupações, assim como dificuldades de aprendizagem. Isso tudo, aliado às restrições e ao isolamento causado pela pandemia de Covid-19, gerou impactos negativos sobre a saúde emocional e psíquica dos(as) alunos(as) e servidores(as). Segundo Morin (2021, p. 27): “O isolamento nos tornou subitamente reclusos dentro de nossa própria casa e às vezes dentro de nós mesmos”.

As medidas tomadas pelas instituições escolares, como a substituição do modelo presencial pelo remoto, bem como a oferta de atividades on-line, materiais impressos, tele aulas, videoconferências, e-mails, rede-sociais, aplicativos e plataformas digitais entre outros meios, tinham o objetivo não só de garantir que os(as) estudantes não fossem prejudicados(as) em sua aprendizagem ou perdessem o ano letivo, mas também de evitar a evasão escolar e o acirramento

das desigualdades, que poderia ter um impacto significativo para muitos(as) alunos(as) (Baitel; Lascoki, 2021; Terrão *et al.*, 2022).

Nesse contexto conforme Pasini (2020), os professores precisaram reformular seus planos de aula e se adaptar à nova realidade para garantir a comunicação com os alunos. A transformação da educação tem ocorrido por meio da adaptação de docentes e discentes ao uso de diferentes programas, aplicativos e ferramentas digitais.

Em 2021, com a liberação das vacinas para combater o coronavírus (COVID-19), as atividades educacionais presenciais foram retornando gradualmente, mas o ensino remoto ainda permaneceu nesse ano para atender especificamente aos(as) alunos(as) de grupos de risco. Contudo, antes mesmo disso, já estava sendo implementada aulas híbridas, que, segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015), mesclavam disciplinas on-line e presenciais, não havendo uma única forma de aprendizado. Desse modo, alguns(as) alunos(as) frequentavam a escola presencialmente, enquanto outros(as) participavam remotamente em um esquema de rodízio, embora algumas instituições de ensino continuassem fechadas, a fim de evitar o aumento de casos e mortes devido aos índices de contaminação do vírus da Covid-19.

Nesse período, houve grandes dificuldades de aprendizagem por parte dos(as) alunos(as). Uma das razões era a falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos, que praticamente era a única saída para prosseguir com a educação durante o período de distanciamento social (Painel TIC COVID-19, 2022). Além disso, a transformação improvisada dos lares em ambiente de trabalho para os(as) professores e em ambiente escolar para os(as) alunos(as) gerou desgastes em toda população, seja pelos transtornos de compartilhamento de aparelhos eletrônicos, pela dificuldade de foco com outros familiares presentes, pelos efeitos psicológicos do isolamento ou pela sobrecarga de trabalho (Baitel; Lascoki, 2021; Gejergji; Denunzio, 2023; Morin, 2021).

Os(as) professores(as), com dificuldade em separar trabalho da vida pessoal, enfrentavam uma carga horária de trabalho excessiva, pois não se tratava apenas de dar aulas, mas de aprender uma nova forma de ensinar (Privitali; Fagiani, 2023). Isso tudo os(as) levava a exaustão mental e física, estresse, fadiga, desespero, medo, ansiedade, entre outros sintomas típicos da síndrome de burnout²⁶ (Gejergji; Denunzio, 2023).

²⁶ De acordo com Gejergji e Denunzio (2023), burnout é um estado de esgotamento físico, emocional e mental causado por um longo período de trabalho. Isso gera um estresse ou tensão contínua no sujeito capaz de levar a uma sensação de exaustão e desmotivação, devido à sobrecarga de tarefas e à falta de recursos para lidar com as demandas constantes.

De acordo com Privitali e Fagiani (2023), 51,1% dos(as) professores(as) alegaram que não receberam de órgãos superiores ou empregador(a) a capacitação e estrutura necessária para o trabalho com o ensino remoto, cabendo a cada um(a), sem apoio financeiro do Estado, arcar com as despesas de compras de equipamentos e separar uma parte do seu tempo para dedicar-se ao conhecimento do funcionamento dos recursos tecnológicos disponíveis.

Segundo Antunes (2023), o trabalho digital costuma transpor o espaço e tempo formal para assumir uma perspectiva mais informal. Conforme explica Alves (2023), ele se caracteriza por ser mais livre e flexível, já que a pessoa tem autonomia em fazer seus próprios horários e liberdade para trabalhar em qual lugar com acesso à internet. Contudo, isso pode levar a uma exploração da mão de obra humana, ao demandar resultados que exigem muita dedicação de recursos físicos, mentais e emocionais da pessoa, como foi o caso dos(as) professores(as) durante a pandemia de Covid-19 perante as emergências do ensino remoto.

De acordo com Marques, Lelis e Gonzalez (2023, p. 15), a atuação dos(as) professores(as) no ensino remoto transformou-os em cumpridores(as) de tarefas, sem autonomia e tempo para refletirem sobre suas metodologias de ensino, tornando sua prática didática mecânica, empobrecida e sem

criatividade. Isso tudo, somado à dificuldade de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos para assistir às aulas e realizar as atividades, comprometeu o processo de ensino e aprendizagem e contribuiu para a evasão escolar.

De acordo com os dados do Painel TIC COVID-19²⁷ (2020, 2022), a falta de habilidade dos(as) alunos(as) para usar os dispositivos tecnológicos e acessar a internet contribuíram para o baixo aproveitamento do aprendizado escolar. A própria dificuldade de coordenação motora fina para manusear o aparelho celular já compromete a experiência com a aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem não foi resolvida com os empréstimos e doações de dispositivos tecnológicos durante a pandemia para estudantes de classe baixa e vulneráveis – pessoas que sofrem algum tipo de exclusão, seja por gênero, cor, raça, cultura, condição física e principalmente econômica.

A falta de recursos para acessar à internet é um dos principais motivos para os(as) alunos(as) não prosseguirem com o ensino remoto, especialmente aqueles(as) das classes baixas denominadas de D e E. De acordo com o Observatório Social da COVID-19²⁸ (Colemarx, 2020, p. 16), “cerca de 20%

²⁷ Painel TIC Covid-19 foi uma pesquisa experimental com usuários de Internet realizada por meio de um painel on-line, desenvolvido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

²⁸ Criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFGM), com objetivo de produzir e divulgar

dos domicílios brasileiros, equivalentes a 17 milhões de residências, não têm acesso à *internet*.” Segundo Colemarx (2020), em geral, esse acesso é inferior a 50% no Brasil, ou seja, o país está longe de proporcionar acesso à internet de modo universalizado.

Além disso, conforme dados do Painel TIC COVID-19 (2022, p. 31), “mais de três quartos dos usuários de Internet com 16 anos ou mais das classes D e E (77%) acessavam exclusivamente pelo telefone celular, percentual que era de apenas 7% entre os usuários da classe social econômica denominada A e B.” E a disponibilidade de outros dispositivos para acompanhar as aulas entre os usuários da classe C era de 20%, enquanto nas classes D e E era de apenas 2%. São dados que demonstram uma desigualdade social e econômica significativa.

Isso revela o prejuízo que os(as) alunos(as) tiveram no ensino remoto durante a pandemia, pois nem todos(as) tinham acesso a computadores e internet de banda larga. Outro aspecto apontado pelo Painel TIC Covid-19 (2022) foi a falta de acesso a materiais de estudo (25% das respostas) e a baixa qualidade do conteúdo das aulas (31% das respostas). Mas é preciso destacar, também, que as instituições de ensino desenvolveram

informações sobre a situação social e econômica do país, diante da Covid-19.

alternativas para os(as) estudantes sem acesso à tecnologia, como a disponibilização de livros, apostilas e atividades impressas.

A pandemia de Covid-19, portanto, não foi apenas uma questão de saúde pública, ela gerou impactos sociais, econômicos e políticos a todos(as), sobretudo àqueles(as) que foram atingidos(as) pelo desemprego diante da diminuição de oferta e demanda na sociedade. Isso impediu que estudantes conseguissem acompanhar as aulas remotas, pois suas necessidades econômicas tornaram-se prioridade (Ramires; Schleicher, 2020; Painel [...], 2022). Dessa forma, a pandemia trouxe à tona as exclusões que os(as) alunos(as) da EJA sofrem na trajetória dos estudos escolares.

A tecnologia digital tende a contribuir na educação de forma positiva, mas, para isso, é preciso haver inclusão digital de todos(as), o que pressupõe investimentos governamentais. A pandemia revelou que, mesmo diante de políticas já existentes, existem lacunas que são barreiras no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA, uma vez que esse público é formado pela classe trabalhadora, de baixa remuneração, que, em sua maioria, não tem condições de comprar um aparelho celular e pagar pelo acesso à rede de internet. Logo, esse problema é mais uma vez arrastado pela

história da educação e esses(as) estudantes permanecem numa posição de desigualdade social e de analfabetismo digital.

3.2 Ensino remoto na EJA durante a Pandemia de Covid-19: Limites, desafios e perspectivas

O contexto da pandemia tornou o distanciamento social uma medida essencial no enfrentamento à disseminação da Covid-19. Em consequência, a educação precisou adotar estratégias excepcionais, como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consiste na oferta de aulas remotas com o propósito de manter as atividades pedagógicas durante a suspensão do ensino presencial. Assim, escolas e universidades, bem como professores(as) e alunos(as), independentemente de suas condições, foram obrigados(as) a adaptar-se rapidamente a essa solução provisória.

Importante destacar que as instituições de ensino, os órgãos gestores, os conselhos de regulação, os veículos de mídia e a sociedade, muitas vezes, utilizaram o termo ensino remoto de forma equivocada, gerando confusão de nomenclaturas devido ao desconhecimento e à compreensão superficial dessa modalidade. Essa diferenciação é importante, uma vez que o ERE não equivale à EaD, ele visa apenas fornecer acesso temporário à instrução e ao suporte

educacional durante uma crise ou emergência (Brasil, 2017a; Holges *et al.*, 2020; Santana; Sales, 2020).

De acordo com Santana e Sales (2020), o ensino remoto não é nem considerado conceitualmente uma tipologia ou modalidade de ensino. A modalidade vigente e reconhecida é a Educação a Distância (EaD), que, segundo Saviani (2020), é uma alternativa que já possui regulamentação e coexiste com a educação presencial. Ela está prevista no artigo 80 da LDB e conta com o Decreto n.º 9.057/2017, que a define como uma modalidade educacional que utiliza as TICs para promover práticas educativas em locais e horários diversos.

Conforme visto, embora o ensino remoto tenha sido apresentado como a única alternativa viável durante a pandemia de Covid-19, muitos(as) alunos(as) e professores(as) da rede pública não possuíam as condições necessárias para adotar essa modalidade. Isso agravou ainda mais as limitações e fragilidades do processo de ensino e aprendizagem na educação pública brasileira, sobretudo na EJA.

Segundo Avelar Júnior e Siqueira (2023), as maiores dificuldades relatadas sobre o ensino remoto foram: o seu aspecto imediatista no contexto educacional; a falta de estrutura das instituições de ensino, fossem elas públicas ou privadas, para migrar para o ambiente on-line; e a inexistência

de um projeto do Governo sobre como realizar essa mudança, ficando a cargo das instituições definirem seus próprios planos e estratégias para dar continuidade às aulas em um momento de escassos recursos financeiros para gerir a educação.

Conforme observa Saviani (2020), embora o uso da tecnologia já fizesse parte do cotidiano por meio das TIDCs, e a BNCC, anterior à pandemia de Covid-19, recomendasse o uso de recursos pedagógicos apoiados pela tecnologia para facilitar o ensino e aprendizagem, a maioria dos alunos(as) não dispunha de acesso adequado à internet e a equipamentos digitais, além de enfrentar desafios relacionados ao analfabetismo digital.

Dentre as TIDCs mais utilizadas pelos(as) professores(as) para dar prosseguimento ao ensino e aprendizagem, estão as seguintes: *Google Classroom*²⁹,

²⁹ É uma plataforma gratuita de aprendizagem criada pelo *Google* para instituições de ensino. Trata-se de uma sala de aula virtual onde professores e alunos podem interagir, compartilhar materiais e realizar atividades.

*Google Meet*³⁰, *Zoom*³¹, *Skype*³², *Youtube*³³ e o *WhatsApp*³⁴. Por meio delas, foi possível transmitir aulas, enviar atividades, tirar dúvidas, criar fóruns de discussão, entre outras ações voltadas para a oferta de um ensino remoto (Correia; Nascimento, 2021). Uma medida adotada como solução para regiões geográficas do Brasil sem acesso à internet foi a transmissão de aulas gravadas via canal de televisão aberto, com um cronograma de aulas para todas as disciplinas (Santana; Sales, 2020; Scherer *et al.*, 2023).

De acordo com Scherer *et al.* (2023), as aulas realizadas pelo *Google Meet* eram disponibilizadas de forma síncronas on-line, permitindo a participação de professores(as) e alunos(as) em tempo real em horários de aula pré-determinados; e as aulas realizadas pelo *Google Classroom* eram reunidas pelo sistema de gerenciamento de conteúdo das escolas de forma assíncrona, oportunizando aos(às) estudantes as acessarem a qualquer tempo.

³⁰ É uma plataforma que oferece serviço de videoconferência on-line oferecido pelo Google, por meio de chamadas de vídeo individuais ou em grupo, ideal para reuniões de trabalho e também para fins educacionais.

³¹ Plataforma de comunicação usada para videoconferência. Ela permite que você tenha reuniões virtuais com outras pessoas, assim como o *Google Meet*.

³² Software de telefonia via internet conhecido por possibilitar chamadas de vídeo gratuitas entre usuários.

³³ Plataforma de compartilhamento de vídeo de forma on-line que permite gravar e editar vídeos.

³⁴ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

Conforme ressaltam Melo, Silva e Gaia (2022), as dificuldades estudantis de acesso aos recursos tecnológicos já existiam antes do período pandêmico da Covid-19, elas apenas foram agravadas com a pandemia. Por exemplo, ficou maior e mais evidente a desigualdade entre alunos(as) que tinham acesso a internet e computadores e/ou celulares apropriados e aqueles(as) com acesso restrito a isso tudo, seja pela escassez de equipamentos próprios para o estudo (tamanho de tela insuficiente, apenas um aparelho para realizar as tarefas) ou mesmo pela falta de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos (IBGE, 2020).

Segundo Alves, Silva e Bessa (2021), por meio de aparelho celular, é difícil realizar todas as tarefas escolares, pois existem ações que ficam comprometidas, como ler, baixar e enviar arquivos de texto e vídeo com duração mais longa. Isso demonstra que a educação saiu do patamar de direito para seguir direto ao do privilégio, visto que aqueles(as) que dispunham de uma estrutura melhor de acesso às aulas e atividades tinham maior êxito no cumprimento das tarefas nos prazos determinados (Oliveira Junior *et al.*, 2023).

O Painel TIC Covid-19 de 2022 também identificou, nas classes sociais mais favorecidas, um aumento significativo no número de pessoas que frequentaram escolas e universidades de forma remota para realizar atividades

pedagógicas pela internet. Isso explica por que houve um crescimento do acesso à internet em domicílio brasileiro (Painel [...], 2022).

E a pesquisa também avaliou o perfil de uso da internet em atividades educacionais on-line, destacando que o ensino médio experimentou um aumento nesse tipo de atividades. Além disso, houve um crescimento significativo no número de pessoas entre 45 e 60 anos ou mais envolvidas em estudos pelas TICs. Isso pode ser atribuído à flexibilidade de horário oferecida pelo ensino on-line (Painel [...], 2022).

As instituições de ensino da EJA enfrentaram uma baixa frequência dos(as) alunos(as) e até uma maior evasão escolar em decorrência da preocupação econômica que os(as) afetou. De acordo com Scherer *et al.* (2023), esse fenômeno tem relação com a necessidade de sustentar a família, o que coloca o trabalho e a família como mais importante que a escola. Isso mostra a condição dessas pessoas, que lutam para sobreviver em condições mínimas (Arroyo, 2017).

Outro motivo da evasão escolar dos(as) alunos(as) da EJA, de acordo com Costa e Gomes (2023), é a dificuldade de uso dos recursos tecnológicos: primeiro pela falta de acesso e instabilidade da internet devido às condições econômicas; segundo pela baixa autoestima que os(as) leva a uma frustração de achar que não conseguem aprender. Vale lembrar

que a aprendizagem dos(as) estudantes por meio remoto também visa ao desenvolvimento dessa habilidade em aprender de forma independente e on-line (Ramires; Schleicher, 2020). Inclusive, essa é uma das propostas das TICs e TIDCs, desenvolver a autonomia do(a) aluno(a) perante seu processo de aprendizagem (Kenski, 2012; Moran, 2013).

A falta de contato direto com pessoas e com a figura do(a) professor(a) também interfere na aprendizagem dos(a) aluno(as) da EJA, pois sozinhos(as) não se sentem seguros(as) e capazes de realizar as atividades. Uma vez que nem todas as pessoas que frequentam a EJA tem o mínimo de letramento ou nem são alfabetizados(as), isso gera uma barreira ao(a) aluno(a). Afinal, essa “dificuldade em ler, interpretar e fazer sozinhos as atividades”, segundo Cavalcanti (2020, p. 48), é mais um dos motivos que potencializou ainda mais as questões de desigualdades de aprendizagem no ensino remoto da EJA.

Essas dificuldades de fazerem as atividades propostas pelos(as) professores(as), seja por falta de confiança, por estarem trabalhando para ajudar no sustento família ou por dificuldade de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, resultava em demora na devolutiva das atividades ou mesmo em ausência de qualquer resposta. Nesse contexto, o ensino presencial possui uma grande relevância no desempenho escolar dessas pessoas.

Com o tempo, isso foi causando momentâneas evasões das salas on-line e dos grupos de *WhatsApp* (Azevedo; Silva, 2021; Cavalcanti, 2020; Costa; Gomes, 2023; Scherer *et al.*, 2023). A pesquisa de Marques, Lelis e Gonzalez (2023) relata essa ausência dos(as) estudantes em acessar as aulas e cumprir as atividades disponíveis nas plataformas digitais.

De acordo com Azevedo e Silva (2021), o distanciamento social também afetou a relação afetiva e a interação entre professor(a) e aluno(a), uma vez que este(a) nem sempre ligava sua câmera, seja por motivo de vergonha ou por estar ocupado fazendo outras coisas durante a aula. Isso foi desmotivando os(as) docentes, pois os(as) estudantes pouco participavam da aula, comprometendo o sucesso da atividade pedagógica. Mesmo assim, era necessário buscar esses(as) alunos(as) que iam se distanciando por alguma barreira de dificuldade, e quem fazia isso eram os(as) professores(as) novamente, que, por meio de conversas, tentavam alcançá-los(as) pelas telas e motivá-los(as) a permanecer nos estudos (Cavalcanti, 2020).

No entanto, os(as) docentes não estavam preparados para esse cenário, e isso evidenciou mais ainda a necessidade de formação continuada envolvendo as TICs e TIDCs e a ressignificação das práticas pedagógicas e metodológicas para atuar na sala de aula virtual. Segundo Motoki *et al.* (2021), foi

desafiador para eles(as) manejar as ferramentas tecnológicas, aprimorar as diversas possibilidades de ensinar por meio das tecnologias e motivar o(a) aluno(a) a aprender nesse novo formato. Coube ao(à) professor(a) assumir o comprometimento com seu papel que une “as competências intelectual, emocional e ética” para impactar profundamente o(a) estudante (Moran, 2013, p. 35).

Sem esse comprometimento e um diálogo efetivo entre aluno(a) e professor(a), isto é, sem a função mediadora docente, o ensino remoto é reduzido à mera realização de atividades remotas ou impressas, que dispensam o efetivo trabalho docente em uma interação com o(a) aluno(a) (Azevedo; Silva, 2021). Isso caracteriza a educação bancária de que fala Paulo Freire, caracterizada por uma prática centralizada exclusivamente no conteúdo e/ou no docente, que busca apenas cumprir programas e exigências imposta pelo Estado (Oliveira Junior *et al.*, 2023; Santana; Sales, 2020).

E isso, de fato, aconteceu, pois os(as) professores(as) não tiveram um preparo, nem apoio para realizar as atividades de forma on-line. Essa situação expôs, perante a educação brasileira, a dura certeza do retrocesso no ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA, sobretudo daqueles(as) de classe menos favorecida, com poucos ou nenhum recurso para acessar as tecnologias do ensino remoto.

**ANÁLISE DOS GRUPOS
ENTREVISTADOS DA EJA DO COLÉGIO
ESTADUAL DONA PÉROLA BYINGTON**



A pesquisa voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi conduzida no Colégio Estadual Pérola Byington, situado no município de Pérola, localizado na região noroeste do estado do Paraná. Com uma população estimada em 11.878 habitantes e Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 35.254,03 (IBGE, 2022a). Pérola apresenta características socioeconômicas que impactam diretamente o perfil dos estudantes atendidos pela EJA. De acordo com dados do Sebrae (2021), o contingente de trabalhadores formais na cidade soma 2.190 pessoas, distribuídas em diversos setores: 40,7% na indústria, 22,1% em serviços autônomos, 22,1% no comércio, 18,7% no serviço público, 16,7% na agricultura e 1,74% na pecuária. A apresentação desses indicadores tem como objetivo contextualizar as dinâmicas produtivas do município, evidenciando como essas atividades laborais interferem na demanda e na configuração do público da EJA na instituição de ensino analisada.

De acordo com o portal QEd³⁵ (QEd, 2022), o último censo escolar de 2022 registrou uma queda no número de matrículas ativas na EJA do município Pérola ao longo dos últimos anos: 115 em 2019, 143 em 2020, 122 em 2021 e 96 em 2022. De acordo com o Inep (2020), essa redução também

³⁵ Site que fornece dados e indicadores educacionais do Brasil para fomentar uma rede interessada na transformação da educação.

foi observada na EJA do estado do Paraná, cujo número caiu de 131.191 em 2019 para 107.504 matriculados(as) em 2020, aliás, essa queda foi verificada em todas as faixas etárias e modalidades da EJA.

Destaca-se que a EJA no Paraná é oferecida em conformidade com o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), assim como o ensino fundamental e médio (Paraná, 2022). E as escolas que oferecem a EJA precisam elaborar seus próprios currículos, alinhando-se aos princípios gerais da BNCC, mas também considerando as particularidades do público atendido (Brasil, 2018; Schere *et al.*, 2023).

No ano de 2019, a EJA se organizava em blocos de disciplinas, de forma que o(a) aluno(a) tinha liberdade para construir sua própria grade curricular conforme sua disponibilidade e necessidade. Em 2020, houve uma nova proposta de adequação na carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Logo, o cronograma foi readequado para semestral e a matriz curricular unificou-se, permitindo, assim, concluir o ensino médio em um ano e meio e o ensino fundamental em dois anos, com semestres compostos por quatro disciplinas (Schere *et al.*, 2023).

Para ser aprovado(a), o(a) estudante precisa ter presença em todas as disciplinas, mas não necessariamente ter média suficiente, pois, mesmo sem ela, ainda é possível ter a

chamada Progressão Parcial, situação em que o(a) aluno(a) pode avançar para a série seguinte, enquanto realiza estudos de recuperação na(s) disciplina(s) pendente(s) (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022; Schere *et al.*, 2023).

O Colégio Estadual Dona Pérola Byington, segundo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, existe como escola desde 1970 e como colégio estadual desde 1983. Em 2002, pela Resolução n.º 3.358/02 e Deliberação n.º 08/00-CEE, foi autorizado nele o funcionamento do ensino fundamental (Fase II) na modalidade EJA. Em 2005, o colégio foi denominado Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Dona Pérola Byington – ensino fundamental. No ano seguinte, passou a ofertar o ensino regular e, em 2010, o ensino médio, passando a ser chamada de Colégio Estadual Dona Pérola Byington – ensino fundamental e médio.

Nota-se que a oferta de ensino para jovens e adultos(as) existe há pouco mais de dez anos, inclusive, até 2010, uma grande parte da população adulta do município não possuía acesso à educação. Quanto à modalidade EJA, o colégio público e estadual a oferece para os anos iniciais e finais e somente no período noturno, para atender ao público que a procura, por exemplo: pessoas que trabalham durante o dia em fábricas, em empresa fora da cidade, no comércio do município ou na zona rural.

De acordo com o PPP de 2022, o colégio dispõe de salas de aula (9), banheiros (10), biblioteca (1), laboratório de ciências (1), laboratório de informática com 12 computadores (1), sala para professores(as) (1), sala de direção (1), secretaria (1), cozinha (1), depósito de merenda escolar (1), quadra de esporte coberta (1), pátio coberto (1) e área gramada. De modo geral, o colégio possui uma infraestrutura satisfatória ao público, inclusive com ar-condicionado nas salas de aula, o que proporciona um melhor conforto aos(as) alunos(as).

De acordo com dados da gestão escolar do Colégio Estadual Dona Pérola Byington, a instituição já possui equipamentos fornecidos pelo governo para promover um ensino com inclusão digital. Aliás, segundo dados no site do estado do Paraná (Paraná, 2022), já foi incluída uma nova disciplina na rede de ensino paranaense, a Educação Digital.

Os recursos tecnológicos disponíveis no colégio são: TV multimídia, rádio, caixa de som amplificada, datashow, computadores fixos e portáteis, impressoras e acesso à internet. Também está disponível o *Educatron* (um kit composto por *smart TV* 43 polegadas), computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável. O *Educatron* é um projeto do governo Ratinho Júnior do estado do Paraná para a substituição dos televisores de 29 polegadas do governo de 2000. Nota-se, portanto, que o colégio possui

bons recursos tecnológicos para promover uma inclusão e um letramento digital ao público da EJA.

Ainda em conformidade com o PPP, os(as) alunos(as) da EJA advêm, em sua maioria, de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no ensino fundamental e médio regular. Em geral, são pessoas não jovens e oriundas da zona rural: assalariados(as) rurais e temporários, posseiros(as), meeiros(as), arrendatários(as), agricultores(as) familiares, camponeses(as) rurais, entre outros.

Um aspecto destacado no PPP do colégio foi que muitos dos(as) adolescentes, jovens, adultos(as) e idosos(as) que ingressam na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares tradicionais de outras instituições de ensino e de outros períodos educacionais. Essas experiências são de uma escola de ensino tradicional, em que o(a) professor exerce o papel de detentor(a) do conhecimento e o(a) aluno(a) o de receptor(a) passivo(a). É por isso que muitos(as) atribuem à escola a responsabilidade por sua aprendizagem, e não a si próprios(as) em conjunto com os(as) professores(as).

Inicialmente, foi realizado contato presencial com a direção do colégio para explicar os objetivos e a importância da pesquisa e para obter o consentimento perante o fornecimento de dados. Em reunião com a direção, foi

solicitado o contato dos(as) alunos(as) egressos(as) da EJA e dos(as) matriculados(as) no ensino médio ou fundamental da EJA entre o período de 2019 e 2022, mas somente aqueles(as) com participação e frequência escolar relevante nesse período antes, durante e pós-pandemia. O mesmo critério de período de tempo foi aplicado aos(às) professores(as) e à equipe pedagógica da instituição de ensino (diretor e pedagoga). E o critério para exclusão de participantes da pesquisa foi a recusa deles(as) em apresentar o TCLE assinado antes do início da coleta de dados.

A lista com o contato dos(as) alunos(as) fornecida pela instituição de ensino possuía um total de 30 pessoas e a lista dos(as) docentes, 14. De posse dos nomes e números de telefone, foi enviado a cada um(a), por mensagem de texto ou áudio pelo *WhatsApp*, o convite para participar da pesquisa, explicando tudo sobre a realização da entrevista e dando a liberdade para o(a) participante escolher dia, horário e local de sua preferência. No caso dos(as) professores(as), a entrevista foi realizada durante a hora atividade deles(as).

Dentre os(as) 14 docentes: 8 aceitaram participar da entrevista e os(as) demais não manifestaram interesse em participar. Dentre os(as) 30 estudantes: 13 aceitaram colaborar com a pesquisa, alguns(as), inclusive, sentiram-se muito felizes e honrados(as) em contribuir com seus relatos para esta

pesquisa. Em contrapartida, 10 não participaram por razões diversas (por exemplo, insegurança, medo ou desconforto), 4 categoricamente recusaram-se a participar e 3 não conseguiram ser contatados(as).

Todos(as), incluindo a equipe pedagógica, concordaram em realizar as entrevistas no colégio por considerarem o local mais apropriado para isso. O diretor da instituição, então, cedeu uma sala mais aos fundos do colégio, a fim de evitar interferências na gravação das entrevistas e proporcionar maior privacidade aos(às) entrevistados(as). O período da entrevista, a qual foi realizada individualmente, ocorreu em junho de 2023 e de acordo com a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas foram gravadas pelo aparelho celular e transcritas na sequência. Para tanto, primeiramente, foi feita a conversão dos áudios em MP3³⁶ no 123 App³⁷; em seguida, eles foram transcritos pela plataforma on-line *Victor Voice*³⁸; depois, foi realizada uma revisão das transcrições, pois a plataforma não reconhece algumas palavras e expressões verbais usadas pelos(as) entrevistados(as), como: tipo assim,

³⁶ É um arquivo em áudio compactado em um pequeno espaço de armazenamento.

³⁷ O site <https://123apps.com/pt/> oferece ferramentas on-line para edição de áudio e vídeo.

³⁸ Software de subscrição, seu acesso é pelo site <https://www.victorvoice.co> e ele transcreve áudios e texto, além de traduzi-los para o idioma desejado.

né etc.; por fim, as transcrições foram passadas para o programa *Word*, gerando um arquivo para cada participante.

A partir disso, foi possível realizar a análise de conteúdo com base na teoria de Bardin (2022), que trabalha por meio de um conjunto de técnicas que seguem uma sequência: transcrição das entrevistas realizadas, realização de leitura flutuante desse material, descrição de suas características para uma análise descritiva que remete a variáveis inferidas, compreensão das mensagens que irão compor o corpus da análise do conteúdo, exploração desse material a partir dos objetivos da pesquisa, definição das categorias (agrupamento de elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger características comuns ou que se relacionam entre si) e, por fim, análise e reflexões.

As categorias foram elaboradas com a intenção de responder ao objetivo da pesquisa, que buscou analisar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA do colégio em questão frente às ferramentas tecnológicas disponíveis no período da pandemia de Covid-19. As categorias também foram organizadas com o propósito de compreender a dimensão dessa vivência para os(as) professores(as) e a equipe pedagógica. Para isso, reuniram-se categorias das amostras, segundo o critério da dimensão

escolhida, pertinentes e cruzadas, numa tipologia que reflete e sistematiza as relações simbólicas.

A análise dos dados do questionário, utilizando a estatística inferencial, divide-se em três grupos: discentes, docentes e equipe pedagógica. E a organização das categorias por grupo de entrevistado(a) ficou da seguinte forma, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias dos(as) discentes, docentes e equipe pedagógica da EJA

GRUPO 1 – ALUNOS(AS) DA EJA	
1)	Motivos que levaram a parar de estudar;
2)	Motivos que levaram a voltar a estudar;
3)	Ambiente escolar da EJA;
4)	Estudar em casa na pandemia de Covid-19;
5)	Habilidade no uso das tecnologias.
GRUPO 2 – DOCENTES DA EJA	
6)	Tecnologia na escola pública;
7)	Formação do(a) educador(a);
8)	Uso das tecnologias em sala;
9)	Aula remota na pandemia de Covid-19;
10)	Ensino e aprendizagem via aulas remotas na EJA.
GRUPO 3 – EQUIPE PEDAGÓGICA	
11)	Experiência na EJA;
12)	Recurso tecnológico escolar;
13)	Professores(as) na pandemia de Covid-19;
14)	Desafios da escola frente à pandemia de Covid-19.

Fonte: Dados da autora (2023)

A análise de conteúdo de Bardin (2022) tem como foco a interpretação do que realmente foi dito, logo, ela sistematiza e descreve o conteúdo de forma literal, com uma complexidade mais técnica, realizando a interpretação a partir do que está escrito e procurando significados mais profundos para revelar um saber que está por trás da superficialidade do texto por meio da pergunta: o que o texto quer dizer?

A codificação faz uso das unidades de registro e das unidades de contexto (Quadro 2).

Quadro 2 – Unidades de registro e unidades de contexto



Fonte: Dados da autora (2023)

As primeiras, também conhecidas como unidades menores de análise ou de significado, são unidades de base que representam a categorização a ser interpretada, ou seja, são as menores unidades a serem utilizadas dentro de uma análise de conteúdo. As segundas embasam a unidade de registro, isto é, as unidades de contexto dão significado e contexto às outras, por isso, têm uma dimensão maior que engloba a unidade de registro. Em resumo, a frase engloba a palavra, assim como o parágrafo engloba a frase (Bardin, 2022).

Passando para a categorização, ou seja, para um agrupamento das unidades de registro, aquelas que se assemelham entre si, cada participante recebeu um código de letra seguido de um número para facilitar a organização das informações a serem analisadas, por exemplo: o grupo 1, dos(as) alunos(as), recebeu o código A1; o grupo 2, dos professores, P1; e o grupo 3, da equipe pedagógica, EP1.

4.1 Impactos do Ensino Remoto Emergencial na EJA: o caso do Colégio Estadual Dona Pérola Byington

Nos primeiros meses de 2020, com a declaração da pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas em escala global, sem previsão de retorno das atividades presenciais, as redes de ensino em todos os estados brasileiros passaram a adotar, de forma excepcional, estratégias de ensino à distância (Painel [...], 2022; Unesco, 2020). No Paraná, as aulas foram oficialmente suspensas a partir de 20 de março, conforme o Decreto n.º 4.258, como parte das medidas emergenciais para conter a crise sanitária que afetava todo o mundo.

Como forma de garantir a continuidade dos estudos durante o período de suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR) implementou o uso de ferramentas tecnológicas

digitais para promover a interação entre estudantes e professores(as). Além disso, foram disponibilizadas alternativas como aulas transmitidas por TV aberta e materiais impressos, entregues semanalmente ou quinzenalmente pelas unidades escolares.

A Seed-PR também estabeleceu medidas para a execução do teletrabalho, sugerindo uma escala de convocação dos(as) professores(as). Segundo a Resolução n.º 1.733/2020 (Paraná, 2020), as instituições de ensino poderiam chamar os(as) servidores(as) na função de “agente educacional II” para impressão e distribuição do kit pedagógico, conforme necessidade da comunidade escolar.

Uma outra medida para atender à comunidade escolar, conforme Resolução n.º 891 – GS/Seed, de 2020, foi a abertura do laboratório de informática para alunos(as) e professores(as) que não dispunham de televisão e/ou acesso à rede de dados em telefone 3G ou 4G para a operação das aulas não presenciais. Essas medidas eram realizadas seguindo os cuidados prescritos pela Secretaria de Estado da Saúde (SESA) e pela OMS (Paraná, 2020).

De acordo com Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022), a Seed-PR rapidamente contratou empresas e organizou os trabalhos para dar início à mediação pedagógica em via remota, que iniciou já em 6 de abril. Para tais ações, não

obstante, coube aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) paranaenses orientar as mudanças de acordo com a realidade de cada município. A partir disso, iniciou-se, então, uma movimentação nas escolas para ofertar o ensino de forma on-line.

Para dar continuidade às atividades escolares, o estado do Paraná aderiu a ferramentas dos aplicativos Aula Paraná, uma plataforma que dialogava com as operadoras de telefonia móvel, permitindo a cobrança de tráfego de dados móveis na modalidade reversa, ou seja, sem a cobrança pelo uso de dados nas redes 3G e 4G dos usuários finais (estudantes, docentes, equipes pedagógicas e demais profissionais da educação) (Paraná, 2020). Com aulas transmitidas pela televisão e oferecidas por vias digitais, como *YouTube*, *Google Classroom* e *Google Meet*, salas de aula virtuais foram criadas para encontros de forma síncrona e assíncrona entre professores(as) e alunos(as) (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022).

A Seed-PR também promoveu conteúdos instrucionais produzidos por sua própria equipe técnica. Eram vídeos tutoriais e *lives* no formato on-line, divulgados principalmente no *Youtube* e *WhatsApp*, orientando os(as) docentes nas práticas pedagógicas (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022).

Ainda, a Seed-PR documentou em regime especial as atividades escolares de forma on-line, conforme artigo 16 da Resolução n.º 1.522/20, determinando detalhadamente as ações dos(as) docente(as):

I– fazer login e interagir no *Google Classroom*, de acordo com o cronograma diário do Livro Registro de Classe Online (LRCO) anterior à suspensão das aulas; II – participar efetivamente dos chats, estimulando a interação dos estudantes e promovendo a mediação da aprendizagem; III – complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo, do *Google Classroom* e *Google forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais); IV – atribuir nota às atividades impressas e realizadas no *Google Classroom* (Paraná, 2020, p. 64).

Segundo Santos, Gonçalves e Rodrigues (2022), as orientações eram sempre reforçadas pelas equipes pedagógicas das escolas. Nas reuniões realizadas pelo *Google Meet*, eram cobrados dos(as) professores(as) a participação de forma efetiva em *chats* e postagens, a fim de promover uma interação com os(as) alunos(as) e um enriquecimento pedagógico das aulas e atividades virtuais.

Assim, as instituições de ensino do Estado começaram a desenvolver um planejamento e organizar atividades,

avaliações, recados e materiais complementares segundo as necessidades de cada realidade institucional educativa. O Colégio Estadual Dona Pérola Byington buscou colaborar com os(as) alunos(as), orientando-lhes de forma presencial sobre a instalação e o uso dos aplicativos. Sobre isso, o entrevistado P8 relata:

Quando houve uma live do secretário de educação falando que a gente teria que fazer esse processo, de ter aula on-line e tudo isso, então, nós já fizemos uma reunião com todos os alunos aqui no Colégio Estadual Dona Pérola Byington. Em 2020 [...], sentamos com cada um individual, literalmente, instalamos os aplicativos e ensinamos. A gente ensinou como entrava, como usava. A escola fez todo esse trabalho (P8).

Essa ação que o colégio realizou junto de seus professores(as) demonstra preocupação com os(as) alunos(as) da EJA e o reconhecimento de suas dificuldades e limitações. De acordo com Costa e Gomes (2023), muitos(as) estudantes da EJA estão em processo de alfabetização e também não sabem muito bem como manusear o aparelho celular e acessar suas funções básicas, recorrendo à ajuda de filhos(as), netos(as) e até de vizinhos(as) ou amigos(as) para entrar nas plataformas digitais e acessar os materiais das aulas.

O colégio ainda proporcionou materiais impressos para os(as) alunos(as) que não tinham acesso à internet e para aqueles(as) com muita dificuldade com os recursos tecnológicos, conforme relata EP1:

Nós tivemos duas frentes de atuação. Uma atuação foi o material impresso, e outra foi num... foi no Classroom, que é um aplicativo, onde os nossos alunos sentiram muita dificuldade. Tinha também o grupo do WhatsApp, dúvidas e tals. Depois de um certo tempo, entrou mais uma frente de atuação, que era a aula em tempo real através do Google Meet (EP1).

Apesar dessas medidas diante do novo formato de ensino por meio das TIDCs, as próprias instituições de ensino e os(as) professores(as) viram-se em apuros, sem saber o que mais fazer para ajudar os(as) alunos(as) com dificuldade e, assim, minimizar prejuízos na aprendizagem e no ano letivo, conforme admite EP1:

Infelizmente, é algo que, às vezes, ficou fora do nosso controle, porque nós usamos, daí... que estratégia? O material impresso foi entregue de 15 em 15 dias, quinzenalmente. Ai nós já diminuimos esse período, nós entregávamos toda a semana. E, além de atividades, exercícios, o professor também mandava um conteúdo. Um conteúdo bem

exemplificado, com exemplos, só que daí dependia exclusivamente do aluno (EP1).

Essa dificuldade do(a) estudante da EJA advém da falta de conhecimento dos meios tecnológicos, do analfabetismo ou semianalfabetismo, das questões econômicas que afetam essas pessoas e, também, da insegurança em utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e realizar as atividades propostas sozinhos(as) (Vieira; Cruz, 2019; Saviani, 2020; Alves; Silva; Bessa, 2021).

De acordo com EP2, *“esse trabalho de fazer as coisas tudo pelo celular, tudo longe do aluno é bastante difícil porque tem alunos, principalmente os alunos de terceira idade, eles necessitam desse contato pessoal, físico, então, se tornou bastante difícil, mas os professores abraçaram a causa”*. A falta de contato presencial com os(as) professores(as), como visto, é um fator que afeta o desenvolvimento da aprendizagem desses(as) alunos(as), pois o distanciamento desperta-lhes um sentimento de impotência em aprender, podendo leva-los até à desistência dos estudos.

Diante das dificuldades observadas, o colégio organizou-se para receber os(as) estudantes de forma presencial no de 2021. Conforme descreve EP1: *“A sala era dividida em dois grupos. Um grupo vinha uma semana e outro grupo ficava em casa. E aí vai trocando. Isso foi em 2021”*. O

colégio também disponibilizou computadores para alguns(as) alunos(as), segundo explica EP2:

Foi feito o que foi possível, para alguns alunos, a escola emprestamos notebooks que tinha disponível na escola para eles, outros alunos fazíamos uso de material impresso. Alguns alunos atendíamos individual por escala. Fazia aula pelo Meet, fazíamos contato por outras formas também, pelo celular, ligações, tínhamos grupos de WhatsApp, onde mandávamos as atividades por lá, por e-mail, mas o Meet foi bastante importante (EP2).

Essas foram algumas das medidas adotadas pelo colégio para favorecer os(as) alunos(as) em meio às dificuldades do distanciamento do ambiente escolar e do(a) professor. Entretanto, uma outra questão preocupava o colégio, a saber, a falta de interação dos(as) alunos(as) nas aulas: elas eram assistidas com câmeras e microfones fechados, ou seja, sem participação. Essa realidade foi relatada como um grande desafio para dar continuidade às aulas de forma remota, pois era desmotivador tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) docentes da EJA, segundo Azevedo e Silva (2021) e Scherer *et al.* (2023).

Essa questão tem relação também com a resistência dos mais idosos(as) diante desse novo mundo tecnológico, até porque, segundo relatos dos(as) docentes entrevistados(as), a

maioria desse(as) estudantes não possuíam recursos tecnológicos, muito menos conhecimento dos aparelhos e das ferramentas digitais. Sobre isso, relata P6:

Vamos pensar assim, numa turma de 20, se você tinha cinco que acessava era muito. No ensino regular, você tinha muito mais, só que a característica da EJA é por ser grande parte de pessoas mais idosos. [...] pessoas que não tinham essa tecnologia, não tinham computador, e daí aqueles que tinham acesso, na sua maioria, era através do celular (P6).

De acordo com Silva e Barbosa (2022), muitos(as) estudantes da EJA são desprovidos(as) de internet e aparelhos apropriados (computadores ou tablets), tendo apenas o aparelho celular e acesso à internet limitada e de baixa qualidade. Essa falta de recursos tecnológicos também faz parte da realidade do Colégio Estadual Dona Pérola Byington, e impactou diretamente na aprendizagem desses(as) alunos durante o período da pandemia.

4.2 Desafios da aprendizagem mediada por tecnologias digitais na EJA: uma análise dos grupos entrevistados

A EJA contempla um público marcadamente heterogêneo, especialmente no que diz respeito à faixa etária e

às características socioculturais — diversidade também observada entre os 13 estudantes entrevistados do Colégio Estadual Dona Pérola Byington. As perguntas iniciais da entrevista (Apêndice A), composta por 11 questões abertas e fechadas, tiveram como objetivo traçar o perfil dos participantes, contemplando dados sobre gênero, idade, ocupação e trajetória escolar, os quais são apresentados a seguir.

Além da predominância de mulheres (8), reflexo das lutas por igualdade de gênero que as trouxeram para ocupar cada vez mais os espaços sociais e também os escolares, observou-se um predomínio de pessoas adultas: 10 estudantes entre 21 e 50 anos, enquanto apenas 2 entre 50 e 60 anos. Trata-se de pessoas, segundo Costa e Amorim (2021), que retornam à escola em busca de melhorias na vida pessoal e no meio social.

Quanto à ocupação desses(as) alunos(as), identificou-se uma variedade de funções: operador de máquinas de grande porte, costureiras, domésticas, marceneiro, encarregados de produção em fábrica de roupas, prestador de serviço na pecuária com manuseio de gado de corte, empreendedoras com venda de roupas femininas e, também, aposentada.

Dentro desse grupo de egressos da EJA, apenas uma pessoa ainda está finalizando os estudos para concluir o ensino

médio, pois passou por desistências anteriores. A interrupção dos estudos, aliás, é uma das características desses(as) estudantes que, mesmo retornando à escola, podem abandoná-la novamente por motivos de trabalho, família, deslocamento, entre outros fatores (Arroyo, 2017; Costa; Amorim, 2021).

A seguir, são apresentadas as categorias de análise, que trazem a descrição do conteúdo verbal e não-verbal dessa entrevista, por meio de uma sistematização em quadros. Essa categorização é o caminho para responder ao objetivo da pesquisa, que busca investigar como se deu o processo de aprendizagem desses(as) estudantes por meio das tecnologias digitais no período da pandemia.

A categoria 1 (Quadro 3) apresenta os motivos que levaram esses alunos do Colégio Estadual Dona Pérola Byington a interromper seus estudos, um desafio típico da realidade desse público da EJA.

Quadro 3 – Categoria 1: Motivos de desistência escolar

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
A1	<i>Parei de estudar na infância, porque comecei a trabalhar muito cedo para ajudar minha mãe em casa.</i>	Infância, trabalho, família.
A2	<i>Eu parei de estudar na juventude para poder casar, então, trabalhava para ter dinheiro e pode casar.</i>	Juventude, trabalho, vida.
A3	<i>Parei de estudar na juventude para poder trabalhar e ajudar a família.</i>	Juventude, trabalho, família.
A4	<i>Parei de estudar na minha juventude, eu queria ser peão de rodeio (prática desportiva).</i>	Profissão, sonho.
A5	<i>Eu parei por duas vezes. A primeira por motivo de saúde, depois por trabalho, não conseguia conciliar estudar e trabalhar.</i>	Trabalho, saúde.
A6	<i>Parei de estudar na infância, meu pai não sabia ler, nem escrever e não se importava com os filhos. A gente tinha que trabalhar.</i>	Infância, trabalho, família.
A7	<i>Aí eu abandonei os estudos, porque trabalhar e estudar era muito cansativo, né.</i>	Trabalhar.
A8	<i>A gente morava no sítio e terminou o primário e aí meu pai faleceu, a gente veio pra cidade e eu não quis mais estudar, assim, não tinha interesse, na verdade.</i>	Falta de interesse, trabalho.
A9	<i>Eu parei de estudar porque meus pais me tirou da escola. Porque tinha que trabalhar para ajudar em casa.</i>	Infância, trabalho, família.
A10	<i>Eu parei de estudar eu era criança, porque, tipo assim, eu tenho muita dificuldade, porque eu tenho um problema, sou especial.</i>	Necessidade especial.
A11	<i>Eu parei de estudar porque morava no sítio. Era longe da escola. Eu tinha que trabalhar na roça, era muito cansativo. Então, eu parei de estudar na juventude.</i>	Deslocamento, família, trabalho.
A12	<i>Eu parei para trabalhar na roça, ajudar a família. Parei na infância.</i>	Trabalho, infância, família.
A13	<i>Tive que parar, para ajudar os meus pais no trabalho. E, na época, era bem difícil, então, a gente teve que dar aquela segurada nos estudos e eu não pude estudar.</i>	Família, trabalho.

Fonte: Dados da autora (2023)

Diante das falas dos(as) participantes, é notável o perfil de pessoas que vêm de uma vida de trabalho árduo desde muito jovens. São pessoas de origem familiar pobre, camponesas ou periféricas, com escolhas não tão livres, marcadas por histórias de vida de trabalho duro e pouco estudo (Arroyo, 2017).

Observa-se, a partir das falas dos(as) entrevistados(as), que a interrupção dos estudos ocorreu predominantemente entre a infância e a juventude, estando fortemente vinculada à necessidade de trabalhar. Corroborando essa realidade, o IBGE (2022a) identifica esse fator como um dos principais motivos do abandono escolar: 40,2% dos jovens com 15 anos ou mais não concluíram ou sequer iniciaram os estudos por precisarem contribuir para o sustento da família, o que dificultava a conciliação entre estudo e trabalho.

De acordo com Arroyo (2017), Braga (2023), Gomes *et al.* (2020) e Paiva (1983), que também chegam a essa mesma constatação, é mais difícil continuar os estudos dentro desse cenário, pois, depois de um dia todo de trabalho, essas pessoas chegam à escola cansados, com fome e com uma autoestima baixa diante da dura realidade que enfrentam. Isso demonstra um desafio não apenas para essa modalidade de ensino, mas principalmente para essas pessoas, que ainda sentem o peso da desigualdade social e, também, da desigualdade de gênero em se tratando de mulheres.

Os motivos que levam as pessoas a retomar seus estudos na EJA são diversos e pode variar de acordo com idade, situação socioeconômica e aspirações pessoais de cada um. A categoria 2 (Quadro 4) expõe as razões que levaram os(as) participantes a retomar os estudos.

Quadro 4 – Categoria 2: Motivos de retomada dos estudos

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
A1	<i>Necessidade de trabalho, sem segundo grau, você não consegue nada. Então, foi o motivo mais forte de eu voltar a estudar.</i>	Trabalho.
A2	<i>[...] me fez muita falta os estudos, [...] e tinha muita vontade de voltar, [...] e por incentivo de sua mãe Débora. Só tenho a agradecer.</i>	Necessidade pessoal e profissional, incentivo de amigos.
A3	<i>Minha esposa que me motivou a estudar.</i>	Incentivo familiar.
A4	<i>Senti a necessidade de terminar os estudos.</i>	Concluir os estudos.
A5	<i>[...] eu fiquei desempregado 30 dias [...] me assustou e já me abriu os olhos, eu voltei a estudar.</i>	Trabalho.
A6	<i>Eu ia procurar serviço, eu tinha vergonha, porque o meu currículo ia apresentar [...] um currículo de quê? Que estudo eu tinha. Eu não poderia concorrer vaga com ninguém.</i>	Serviço, vergonha.
A7	<i>[...] futuramente prestar um concurso, então, eu precisaria de conhecimento.</i>	Conhecimento.

A8	<i>A minha irmã Claudete e sua mãe Irene.</i>	Incentivo familiar e de amigos.
A9	<i>Terminar o estudo para mim, era fundamental, porque meu sonho era fazer um curso técnico de enfermagem. E hoje eu estou fazendo meu curso.</i>	Realizar sonho, curso profissional, trabalho.
A10	<i>Eu quero fazer faculdade de computação.</i>	Faculdade.
A11	<i>Meu irmão me incentivou a voltar, disser vai no EJA. Quem sabe dá certo. Daí eu fui e deu certo de eu concluir meu estudo.</i>	Incentivo familiar.
A12	<i>Meu filho me motivou a voltar a estudar, e eu quero fazer um curso técnico de enfermagem, em nome de Jesus!!</i>	Incentivo familiar, curso.
A13	<i>A necessidade por causa de trabalho.</i>	Trabalho.

Fonte: Dados da autora (2023)

Segundo os relatos apresentados, a motivação de voltar para a escola esteve relacionada, na maioria dos casos, à necessidade de “trabalho”. Essas pessoas estavam em busca de uma qualificação profissional para terem mais chances e melhores oportunidades dentro do mercado de trabalho, tendo em vista que o ensino fundamental e médio são requisitos básicos para a maioria das vagas de emprego.

Conforme Arroyo (2017), Braga (2023) e Gomes *et al.* (2020), essas pessoas que voltam para escola têm anseio por emprego melhores, dignidade social e realização do sonho de concluir os estudos. Elas demonstram que, mesmo diante de

suas batalhas e dificuldades para estudar e permanecer na escola, vale a pena continuar os estudos na EJA, pois eles abrem portas para melhores condições intelectuais e sociais na vida delas. Isso vai ao encontro das reflexões de Arroyo (2017) e Freire (2021, 2022), que entendem que a educação proporciona a formação dessas pessoas cujos direitos foram roubados ao longo de suas vidas.

Destaca-se, aqui, a fala de A6, que expressou vergonha pelo fato de não poder concorrer a melhores vagas de emprego sem um estudo. Esse sentimento é uma realidade dentro do público da EJA, que sente vergonha por não ter concluído ou mesmo iniciado os estudos. Segundo Vieira e Cruz (2019), isso contribui para a baixa autoestima desses(as) alunos(as), que se sentem sem idade para estar ali estudando e tendem a desistir dos estudos.

Diante disso, a motivação perante os sonhos é um aspecto importante para ajudar esses(as) alunos(as) a seguir estudando, como visto nos relatos. Isso porque pessoas que chegam à EJA motivadas conseguem lidar melhor com suas limitações e dificuldades, pois elas entendem que a escola representa um caminho de transformação pessoal, social e econômica. É como afirma Braga (2023), a educação da EJA possibilita a essas pessoas formação e transformação de suas

vidas, seja na conquista individual ou profissional, dando-lhes, ainda, a oportunidade de conquistar seus sonhos.

A categoria 3 (Quadro 5) apresenta a visão dessas pessoas sobre o ambiente escolar em meio aos seus anseios de retornar aos estudos, de buscar melhores oportunidades e de reconstruir-se diante das lutas e dos desafios enfrentados.

Quadro 5 – Categoria 3: Ambiente escolar da EJA

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
A1	<i>Foi uma experiência incrível voltar a estudar de novo.</i>	Experiência incrível.
A2	<i>Foi muito gratificante, até professor que já eram amigos da gente, reencontrei velhos amigos, foi muito bom, uma experiência maravilhosa.</i>	Gratificante.
A3	<i>Eu cheguei aqui tive bastante apoio dos professores, ajudou bem, isso que me motivou.</i>	Apoio dos professores.
A4	<i>Foi tranquilo o retorno e relacionamento com professores e colegas da sala.</i>	Relacionamento.
A5	<i>[...] eu estava ali com o intuito agora, de realmente estudar, realmente aprender, conseguir tirar o máximo possível ali dos professores.</i>	Determinado em aprender.
A6	<i>[...] mas aí eu focava no meu objetivo, que era terminar.</i>	Concluir o estudo.
A7	<i>[...] devido à pandemia, não foi bom. Eu não adquiri conhecimento algum nas disciplinas que eu precisava, que eu queria aprender.</i>	Pandemia, aprendizagem, defasada.
A8	<i>[...] uma experiência incrível, porque eu estava anos fora da escola. [...] EJA é uma bênção na vida das pessoas hoje porque eu vejo pessoas que fizeram o EJA que são</i>	Experiência incrível.

	<i>formados, que terminaram a faculdade.</i>	
A9	<i>Foi muito difícil, eu fiquei muitos anos sem estudar.</i>	Difícil.
A10	<i>Uma maravilha, porque eu entendia o que os professores falavam.</i>	Maravilhoso, professores.
A11	<i>Quando eu cheguei, falei, meu Deus, eu vou me adaptar? Mas os professores recebem a gente muito bem, fiz amigos e foi tudo maravilhoso.</i>	Adaptação, maravilhoso, professores.
A12	<i>Para mim foi de boa, porque eu tenho uma mente de 25 anos (risos), mente jovem, sou muito boba, palhaça, divertida.</i>	Facilidade em fazer amizade.
A13	<i>[...] pra mim, surpreendente. Eu comecei com vergonha e saí bem “relax”, pra mim foi ótimo.</i>	Surpreendente.

Fonte: Dados da autora (2023)

Para a maioria dos(as) participantes, o retorno ao ambiente escolar foi muito positivo, apesar de sentirem vergonha, medo e apreensão ao imaginar que só teriam adolescentes e jovens ali. Os relatos mostram que logo eles(as) foram se adaptando ao ambiente escolar, aos(às) colegas, funcionários(as) e professores(as). E, assim, retomaram o processo de aprendizado com um sentimento de alegria, superação e gratidão pelos ensinamentos em si e pelo modo como foram acolhidos em suas dificuldades pelos(as) docentes.

A categoria 4 (Quadro 6) expõe os relatos dos(as) entrevistados(as) diante da experiência do distanciamento da

sala de aula e dos(as) professores(as) no processo de ensino e aprendizado durante a pandemia.

Quadro 6 – Categoria 4: Estudar em casa na pandemia de Covid-19

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
A1	<i>Eu não tinha sabedoria da tecnologia, mas aí a minha ex-mulher sabia, ela fazia para mim [...] utilizando o celular para fazer as atividades da escola. E também o material impresso [...] catava as respostas do celular lá da internet e aplicava lá.</i>	Dificuldade de manuseio com a tecnologia, dependência de familiares para realizar as atividades escolares.
A2	<i>[...] só no começo que foi um pouco complicado, que tinha que ficar baixando os aplicativos. Mas tivemos bastante suporte da escola.</i>	Superação da dificuldade, suporte escolar.
A3	<i>Eu voltei em 2022 a estudar [...] era presencial [...] não usava a tecnologia, era normal.</i>	Presencial, ausência de recurso tecnológico em sala.
A4	<i>[...] dificuldade de não ter o contato do professor, achei ruim por causa das dúvidas dos conteúdos [...], o professor já pega e explica no quadro e pelo celular isso não tem jeito.</i>	Dificuldade de conteúdo.
A5	<i>[...] a minha experiência foi bem fácil. [...] Só que na sala (Classroom) foi um pouco mais complicado [...], eu fiquei esperando, e travava a aula.</i>	Internet ruim.
A6	<i>[...] dificuldade, porque você está na sala de aula e você não tem criança [...] marido [...], em casa toda hora tem alguém passando, fica difícil para você se concentrar na aula.</i>	Dificuldade de concentração, interrupção de pessoas.
A7	<i>[...] foi ruim estudar on-line, não tive conhecimento. Todo mundo tinha dificuldade, travava a aula, internet caía, [...] quase não conseguia estudar.</i>	Dificuldade de acesso a aula, defasagem de conhecimento.

A8	<i>Tive muita dificuldade. O meu maior recurso foi minha irmã. Eu chorava, eu falava que eu ia desistir.</i>	Dificuldade, pensamento de desistência, ajuda familiar.
A9	<i>[...] eu voltei ainda estava na pandemia [...], estudando pelo celular [...], bem fraquinho, daí entrava, daí saía, travava a aula, meu celular travava. [...] foi difícil, mas venci.</i>	Dificuldade, acesso à internet ruim, aparelho eletrônico fraco.
A10	<i>Estudar em casa foi uma maravilha! Eu sei mexer na internet, mas os professores tinham algumas dificuldades. A aula travava internet ruim. Nem todo mundo conseguia entrar, foi bom e ruim né.</i>	Acesso à internet ruim, dificuldade dos professores.
A11	<i>Dificuldade a gente teve. Só porque não é nunca igual ser presencial, né! Presencial é melhor. Eu não conseguia entrar na aula on-line, era ruim, então, eu pegava material impresso. Pesquisava no google e usava uns livros que já tinha.</i>	Dificuldade na aula on-line, internet ruim.
A12	<i>Ah, foi difícil assim, porque, né. Eu pegava material impresso na escola. E tinha aula pelo Meet, né! Meu filho me ajudava em casa.</i>	Dificuldades tecnológicas, ajuda familiar.
A13	<i>[...] tive um pouco de dificuldade [...], na escola, a gente tá ali, tá professor [...], pergunta ali cara a cara [...], eu tinha vergonha de mandar mensagem.</i>	Dificuldade, insegurança.

Fonte: Dados da autora (2023)

Os relatos apresentados revelam, em sua maioria, dificuldades com as aulas on-line. Uma delas foi a falta de acesso a uma internet de qualidade, o que prejudicou a realização de pesquisas e o envio de atividades. Isso foi constatado pelo Painel TIC Covid-19 (2022), que observou que a classe mais afetada foi a de baixa renda, que se valeu de um simples aparelho celular e de uma internet limitada.

Segundo Cipriano e Ribeiro (2020) e Nunes *et al.* (2023), isso gera uma defasagem na aprendizagem dos(as) estudantes da EJA, em meio ao acesso limitado ou inexistente à tecnologia.

A falta de habilidade com os recursos tecnológicos é outro aspecto presente nos relatos. Alguns(as) alunos(as) disseram saber apenas entrar na rede social e usar o WhatsApp para ligar e mandar áudio. Essa dificuldade funcional com os aparelhos tecnológicos, principalmente celulares, para Costa e Gomes (2023), caracteriza um analfabetismo digital.

Além disso, os(as) participantes sentiram a ausência da figura do(a) professor(a) para auxiliá-los prontamente em suas dúvidas, tendo que recorrer a familiares para ajudá-los(as) a realizar as atividades on-line ou até para fazê-las. Vê-se, portanto, corroborando com Andrade (2020), Cipriano e Ribeiro (2020) e Braga (2023), a importância da presença do(a) professor(a) para os(as) alunos(as) da EJA no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que isso facilita a construção do conhecimento dessas pessoas.

A categoria 5 (Quadro 7) expõe melhor os relatos dos(as) alunos(as) diante de seu conhecimento e habilidade com as tecnologias digitais. Também apresenta como eles(as) se veem diante desses recursos tecnológicos em um momento tão necessário para a continuação do ensino e aprendizagem.

Quadro 7 – Categoria 5: Habilidade no uso da tecnologia

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
A1	<i>Só o básico mesmo do celular. Para baixar aplicativo eu peço ajuda.</i>	Noção mínima.
A2	<i>Já tinha um pouco de noção, daí fui mexendo e consegui aprender mais um pouco, né.</i>	Noção mínima a básica.
A3	<i>Olha, de início, para usar o celular, sim, tive umas dificuldades [...]. Daí, com o tempo, eu fui me adaptando e foi bom.</i>	Noção mínima a básica.
A4	<i>[...] faço uso para o básico, entro no whatsapp e redes sociais. E faço uso mais do celular, e não sei enviar e-mail.</i>	Noção mínima a básica.
A5	<i>[...] pra mim, tipo assim, não teve muita diferença. Eu mexo na rede social, pesquisei na internet, essas coisas mesmo, sabe!</i>	Noção básica.
A6	<i>Eu vendia pelo celular, então, eu já tinha uma noção.</i>	Noção mínima a básica.
A7	<i>Na questão de ensino, assim, estudar melhorou, uso para o básico, né, rede social e pesquisa.</i>	Noção mínima a básica.
A8	<i>Olha, do que eu fazia e depois das aulas no celular, eu melhorei muito, sim, aprendi a entrar no Meet.</i>	Noção mínima a básica.
A9	<i>[...] a minha filha que tinha que me ensinar. Mãe é aqui! Mãe, vi aqui! Pra mim, foi muito difícil. Tinha um auxílio, então. Sozinha não mandava nada.</i>	Noção mínima.
A10	<i>Eu gosto de mexer no computador, eu desmonto e monto. Então, não mudou muito.</i>	Noção básica a avançado.
A11	<i>A gente tem dificuldade hoje, mas eu aprendi bastante com a tecnologia no celular, internet, muito. É valioso, sim.</i>	Noção mínima a básica.
A12	<i>Nossa, ajudou bastante, viu! Na época da pandemia, mexendo no celular, a gente fica fuçando, pesquisando pelo Google, né!</i>	Noção mínima a básica.
A13	<i>Foi bom, melhorei nas habilidades. Mas faço o básico, mas melhorei.</i>	Noção básica.

Fonte: Dados da autora (2023)

Nota-se, pelas frases e palavras mais recorrentes, que a experiência com a tecnologia no período das aulas remotas foi algo desafiador para os(as) entrevistados(as). Isso comprova que, mesmo que a tecnologia esteja por toda parte, ela ainda não atinge a todos(as) de forma igual, como já apontado por Antunes (2023), Cipriano e Ribeiro (2020), Kenski, (2012), Lévy (2010a) e Moran (2013).

Entretanto, apesar das dificuldades, os(as) entrevistados(as) se sentiram bem por conseguir melhorar suas habilidades em meio à utilização de recursos até então nunca usados por eles(as). Para A3, A8 e A13, houve uma evolução do conhecimento que já possuíam, isto é, puderam aprender mais com a tecnologia, mesmo com esforço para superar os desafios e adaptar-se ao mundo digital.

Em geral, os(as) participantes sentiram-se satisfeitos(as) com o conhecimento de mínimo a básico, sobretudo diante da realidade em que vivem. Isso reflete a importância das instituições de ensino em utilizar e incentivar o uso das tecnologias na EJA, uma vez que isso promove o letramento digital. Segundo Bocasanta e Rapkiewicz (2020), Buckingham (2010) e Lévy (2010b), esse letramento promove não apenas o conhecimento básico sobre os recursos tecnológicos, mas também melhorias na vida social das pessoas e a capacitação dos(as) estudantes para o mundo do

trabalho. Conforme Gjergji e Denunzio (2023), a formação tecnológica tornou-se essencial na atuação profissional do futuro.

Contudo, não é possível promover a inclusão e o letramento digital sem olhar para os(as) professores(as) e as instituições de ensino. Diante disso, as próximas categorias de análise são dedicadas à apresentação da visão dos(as) docentes (8 participantes) e da equipe pedagógica (2) da EJA do Colégio Estadual Dona Pérola Byington sobre o ensino no período da Covid-19.

Nesse período de pandemia, as adaptações da sala de aula presencial para o ensino remoto provocaram preocupações e anseios nos(as) professores(as), que são os mesmos do ensino regular e atuam há mais de 5 anos na EJA. A categoria 6 (Quadro 8) expõe a perspectiva desses(as) 8 professores(as), 4 do gênero feminino e 4 do masculino, sobre a atuação da tecnologia dentro da escola pública em que atuam.

Quadro 8 – Categoria 6: Tecnologia na escola pública

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>Olha, em questão de equipamentos, a gente tem melhorado bastante, atualmente, nós temos o Educatron, a internet melhorou bastante, então, assim, ferramenta e equipamento disponível a gente está bem assistido.</i>	Atualmente melhorou.
P2	<i>Então, por mais que poderia ter algumas coisas diferentes, mas como tem, eu vejo que é pouco usado. E pós-pandemia melhorou, porque, antes da pandemia, a gente praticamente não dava aula com on-line.</i>	Pouco usado, pós-pandemia melhorou.
P3	<i>A tecnologia em si é baixo nível. Tem computador, mas não tem internet. [...] pandemia que foi pela aula on-line, muitos não têm acesso e não tiveram acesso.</i>	Baixo nível, falta de acesso à internet.
P4	<i>Eu avalio como positiva, porque o professor trabalha somente com o quadro negro, ele não tem como mostrar os detalhes do assunto para o educando.</i>	Positiva, boa.
P5	<i>[...] funciona assim, às vezes, não tem a internet [...]. Se eu falo que foi fácil, estou mentindo. Para mim, foi muito difícil.</i>	Difícil, falta de acesso à internet.
P6	<i>[...] na questão de aparelhagem existente dentro do colégio, ela é de média qualidade. [...] em termos de aparelhagem, eu acabo usando mais o meu computador.</i>	Média qualidade, recurso próprio.
P7	<i>Eu avalio que é boa. A internet que, às vezes, costuma falhar um pouco.</i>	Boa, internet instável.
P8	<i>No Colégio Estadual Dona Pérola Byington, tem uma tecnologia bem legal, muito boa.</i>	Boa.

Fonte: Dados da autora (2023)

Antes da pandemia de Covid-19, já havia recursos tecnológicos na instituição de ensino. Entretanto, a maioria

dos(as) professores(as) relatou que o acesso à internet era de baixo nível, lento e com falhas para carregar vídeos. Essa dificuldade em acessar recursos educacionais digitais comprometeu o desempenho do trabalho docente e o acesso à educação de equidades aos(as) alunos(as).

Conforme Colemarx (2020), Cipriano e Ribeiro (2020) e Painel TIC Covid-19 (2022), a falta e as falhas de acesso à internet, que se agravaram na pandemia, afetou toda a população brasileira e a maioria das instituições públicas de ensino. De acordo com o Inep, em 2019, apenas 52% das escolas públicas tinham internet; e o acesso a computadores também era limitado, apenas 27% das escolas tinham pelo menos um computador por aluno(a).

Por outro lado, após a pandemia, conforme relata P6, o acesso à internet e às tecnologias melhorou, e também passou a ser exigido dos(as) professores(as). Antes disso, segundo os relatos, não havia muitos recursos tecnológicos no colégio, apenas a TV laranja para usar com pendrive, o laboratório de informática e o datashow, utilizado durante a aula com o próprio computador do(a) professor(a). No pós-pandemia, a escola passou a contar com o *Educatron*, descrito por P5 como uma TV acoplada a um computador basicamente.

A categoria 7 (Quadro 9) apresenta as falas dos(as) participantes em relação à própria formação de professores(as)

frente às tecnologias digitais na EJA e à sua atuação docente no período da pandemia de Covid-19.

Quadro 9 – Categoria 7: Formação do educador(a)

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>[...] falta assim, mais cursos, mais formações para capacitar esse pessoal a fazer o uso.</i>	Ausência de capacitação ao educador.
P2	<i>[...] os formadores em ação [...], encontros não presenciais, tudo via Google Meet [...] é uma coisa nova que veio pós-pandemia também. E veio para ajudar na formação dos professores.</i>	Ausência de capacitação ao educador.
P3	<i>[...] a formação é de baixo nível. Nós não tivemos curso nenhum, todos os professores aprenderam na prática ou vendo páginas de YouTube e tudo.</i>	Ausência de capacitação ao educador.
P4	<i>Não só para a educação, como para qualquer profissão, a tecnologia hoje é indispensável.</i>	Importância da tecnologia.
P5	<i>[...] nós não fomos treinados para usar essa tecnologia. Na época da pandemia, cada um teve que se virar.</i>	Ausência de capacitação ao educador.
P6	<i>Quanto às tecnologias para formação do educador, não existe nenhuma disponibilidade dessa tecnologia. Tudo que a gente vai fazer tem que ser com nosso computador próprio, né, para pensar nessa questão da formação.</i>	Ausência de capacitação ao educador, falta de recursos para formação.
P7	<i>Mas a gente tem acesso, sim, a várias plataformas, várias coisas que nos ajudam bastante. [...] a partir de 2021, a gente faz os formadores em ação.</i>	Capacitação de forma on-line.
P8	<i>[...] para a formação do professor, a tecnologia ainda é algo fraco. [...] é precário, tá!</i>	Formação fraca e precária.

Fonte: Dados da autora (2023)

Os relatos evidenciam nitidamente a ausência de formação do(a) educador(a) diante das tecnologias digitais. No período pandêmico, o curso de apoio era feito de forma on-line sem muito incentivo e eficiência. Então, os(as) entrevistados(as) tiveram que buscar outras formas de aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas para dar as aulas, como pedir ajuda a algum familiar ou até mesmo pagar para alguém realizar algumas atividades.

É fato que a dificuldade com o uso dos recursos tecnológicos é uma realidade que advém antes mesmo da pandemia, afirma Castro (2020). Mas antes não havia uma obrigatoriedade em usá-los, sobretudo devido à falta de formação continuada que instrumentalizasse os(as) docentes a utilizar as ferramentas tecnológicas na sala de aula (Cipriano; Ribeiro, 2020; Moran, 2013; Nunes *et al.*, 2023).

Diante dos relatos, vê-se que a formação dos(as) professores(as) é muito superficial, mecânica, passiva e tradicional perante a realidade complexa que esses(as) docentes vivem na sala de aula, a qual exige uma abordagem dinâmica e interativa com os(as) alunos(as). Sem formação docente inicial ou continuada apropriada, é um desafio para o(a) educador(a) garimpar ideias que lhes proporcionem sucesso no ensino e aprendizagem. Muitas vezes, constata-

Alves, Silva e Bessa (2021), por serem os mesmos professores(as) do ensino regular, as aulas são parecidas, tornando-se pouco motivadoras para o público da EJA.

Os(as) docentes, porém, reconhecem suas dificuldades, até porque nem todos(as) vêm de uma geração tecnológica, caracterizando o que Bocasanta e Rapkiewicz (2020), chamam de imigrantes digitais. Sem uma formação ou capacitação didática digital, eles(as) se veem confusos em meios às exigências governamentais sobre as aplicações dos conteúdos e das atividades. A categoria 8 (Quadro 10) olha para a atuação dos(as) professores(as) da EJA perante os recursos tecnológicos utilizados em sala antes, durante e após a pandemia.

Quadro 10 – Categoria 8: Usos das tecnologias em sala de aula

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>Olha, antes da pandemia, eu já fazia bastante uso do meu notebook, nas escolas que tinham em salas, a disponibilidade do data-show, projetores, slides, TV, o pendrive para passar vídeos. Eu sempre fiz uso desses instrumentos.</i>	Todos os recursos disponíveis na escola.
P2	<i>Pouquíssimos. Assim, grupos de WhatsApp para enviar algum recado, alguma tarefa, algum derivado, mas, de forma sistemática, não tinha. Era mais para algum recado, comunicação com a turma mesmo, não para</i>	Pouquíssimos.

	<i>ministrar (professor de atividade física).</i>	
P3	<i>Sim, sempre utilizo. Computador para pesquisar e antigamente aquela televisão laranja ou projetor também.</i>	Todos os recursos disponíveis na escola.
P4	<i>Eu confesso que a tecnologia, antes da pandemia, era muito precária [...] a escola tinha que dispor de um datashow.</i>	Recurso mínimo disponível na escola.
P5	<i>[...] já estavam disponíveis na escola o datashow. Tínhamos, ainda na época, tínhamos aqueles televisores, como pendrives, a televisão.</i>	Todos os recursos disponíveis na escola.
P6	<i>Isso foi sempre uma dificuldade muito grande no Estado, porque nunca existiram, veio grandes tecnologias digitais para que a gente possa trabalhar com os estudantes. [...] a TV laranja era o recurso digital que nós tínhamos. Em termos de computadores, na escola, sempre foi muito deficitário a quantidade, a questão de memória, enfim, eram muito difícil você usar com os estudantes isso pela pequena quantidade de recursos que você tinha para poder inserir o aluno nesse desenvolvimento.</i>	Dificuldade, recurso tecnológico deficitário.
P7	<i>Bem pouco. [...] começou a pandemia, eu estava na direção e antes disso eu usava o pendrive. [...] na televisão laranja [...], era o que tinha ali para aquele momento, né.</i>	Pouco, recurso televisivo e pendrive.
P8	<i>Tinha TV escola, usava, levava meu computador para sala de aula e tinha um projetor na escola, daí eu usava o projetor na aula.</i>	Televisor, computador próprio.

Fonte: Dados da autora (2023)

Sobre o uso da tecnologia digital no ambiente escolar, P6 a expôs como deficitária por falta de investimentos do

governo, situação que perpassa todo o contexto histórico da EJA devido à descontinuidade de políticas públicas (Haddad; Di Pierro, 2000; Railo, 2022). E, de acordo com Privitalie e Fagiani (2023), sem o devido investimento em equipamentos tecnológicos, não há como oferecer uma aprendizagem significativa aos(as) alunos(as) da EJA. É como constatou P6: *“muito se fala de mudanças, mas poucas aconteceram de fato.”*

A falta de uma formação docente adequada é outra tônica nos relatos. Isso afeta muito a integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, pois o(a) educador(a) precisa de habilidades tecnológicas para promover uma aprendizagem efetiva (Braga, 2023; Marquez; Godoy, 2020). Sem formação adequada para tanto, ele(a) se limita em apenas fornecer conteúdo escolar, sem promover a inclusão digital aos(as) alunos(as).

A categoria 9 (Quadro 11) salienta o momento específico em que os(as) entrevistados(as) viveram a mudança necessária e impositiva do ensino presencial para o remoto devido à pandemia de Covid-19.

Quadro 11 – Categoria 9: Aula remota na pandemia Covid-19

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>[...] muito desgastante psicologicamente, porque nós trabalhávamos nos nossos lares, lidando com toda essa dificuldade que os alunos enfrentavam, [...] que teve muito prejuízo pedagógico.</i>	Desgaste psicológico, dificuldade, prejuízo.
P2	<i>[...] grande desafio porque, como a gente tinha um pouco de conhecimento das plataformas, os alunos tinham nenhum ou quase nenhum. [...] acesso de computador era bem limitado [...], celulares também, pouco recurso.</i>	Desafio, limitações.
P3	<i>[...] utilizava o meu notebook, as ferramentas do Google [...], poucas vezes viemos na escola para administrar as aulas, tudo via Meet ou material impresso. Mas foi um desafio para o professor.</i>	Desafio, recursos próprios.
P4	<i>Para mim, foi muita difícil e muita novidade, tive que aprender bastante [...] eu sei que os professores de mais idade tinham dificuldade para trabalhar. Inclusive, eu tive muita dificuldade para trabalhar. A minha filha tinha que ficar dando uma assessoria. Porque saía fora e eu não conseguia voltar. Então, nós tivemos muita dificuldade também, o professor, porque não tinha uma informação nenhuma.</i>	Difícil, novidades, aprendizagem, falta de formação, ajuda familiar.
P5	<i>Então, para usar essas ferramentas, porque o aluno da EJA, ele trabalha durante o dia. Nem todos tinham o celular, nem todos tinham o acesso. Então, não foi fácil. Foi muito difícil! Mas vencemos!!</i>	Difícil, falta de recursos, falta de acesso à internet.
P6	<i>[...] desafiador [...] O maior desafio era lidar com eles (alunos). Porque eles tinham muita dificuldade, eles estavam aprendendo também [...]. Você tinha que ficar do outro lado da tela, orientando, sem</i>	Desafiador, distanciamento, falta de acessibilidade e de recursos,

	<i>estar vendo aquilo que eles estavam realmente fazendo [...]. Mas acho que o maior desafio era a acessibilidade [...], visto que a grade maioria não tinha condições em termos de recursos tecnológicos para estarem assistindo essas aulas.</i>	baixas condições econômicas.
P7	<i>[...] no início, foi bem difícil, porque veio tudo assim tão de repente! As ferramentas foram o Google Meet, Google Classroom. [...] A gente teve que avançar dez anos no tempo [...], não foi fácil pra ninguém!</i>	Difícil, avanço repentino.
P8	<i>Dificuldade de acesso. [...] Não teve acesso dos alunos.</i>	Dificuldade, falta de acesso dos alunos.

Fonte: Dados da autora (2023)

As falas dos(as) participantes evidenciaram o quanto as aulas remotas foram um grande desafio para todos(as) na educação. Mesmo que o EaD já existisse, o ERE foi uma mudança repentina, da noite para o dia, em todo o contexto educacional do mundo e do país, relata P7. Em entrevista, P7 apontou a pandemia de Covid-19 como “*um grande divisor de águas*”, pois exigiram que os(as) professores(as) se reinventassem com as tecnologias em caráter de urgência: “*A gente, professor, era muito assim no giz, no quadro, né. Mas agora eu sinto, assim, que a gente viveu esse momento e, pra mim, foi bom ter visto isso, né. Me familiarizar com essa tecnologia, porque ela veio e veio pra ficar.*”

Nota-se que a fala de P7 possui uma visão positiva dos fatos em meio às dificuldades do contexto pandêmico, pois

reconhece, no uso avassalador dos recursos tecnológicos, dentro das condições possíveis de cada um, lições aprendidas que serão levadas por toda a vida. Ainda, P7 acrescenta que “*houve um avanço de dez anos em dois anos*” com a pandemia de Covid-19 no período de 2020 a 2021.

Esse foi um período de muito aprendizado para os(as) professores(as), principalmente aqueles(as) de geração anterior a esse contexto de uso exacerbado da tecnologia digital:

Nós utilizamos o Classroom, vinha bastante, foi uma tecnologia que nos permitiu não transmitir umas aulas de essências, mas sim o necessário para que eles tivessem algum progresso. Mas não foi um progresso esperado em todas as áreas, não foi esperado, devido a que a gente não tinha o domínio da tecnologia (P4).

Esse relato, assim como o de outros(as) professores(as), expõe novamente a ausência de uma formação docente que os(as) orientasse sobre como proceder com as aulas remotas. Sem isso, eles(as) tiveram que se adaptar, por conta própria, ao formato das salas de aula on-line, inclusive providenciando a aquisição de ferramentas tecnológicas, como descreve P4: “*Até os professores, às vezes, tinham de comprar*

um outro celular para poder trabalhar. Teve que investir, professor, usar recursos próprios para dar as aulas.”

Isso expõe o quanto o(a) educador(a) não teve suporte do Estado no período da Covid-19 para adquirir ferramentas, obrigando-se a usar recursos financeiros próprios para trabalhar. Isso remete à exploração do proletariado, tendência que a tecnologia também apresenta: a pandemia alavancou a exploração da mão de obra humana de forma abusiva, pois a pessoa ou profissional não possuía suporte, não tinha horário de trabalho definido e limitado, nem direitos trabalhistas específicos (Antunes, 2023).

Isso ficou evidente na fala de P1, e muitos outros(as) professores(as) também relataram transtorno e desgaste psicológico decorrente das mudanças, por exemplo: adaptação de sua casa para as demandas do trabalho, utilização de recursos próprios sem apoio financeiro e alteração da rotina familiar para estar de prontidão em frente às telas respondendo mensagens por *WhatsApp*. Foi desgastante para os(as) docentes sair do ensino presencial para o remoto em decorrência dessa mistura sem limites do ambiente pessoal com o profissional.

Além disso, lidar com a dificuldade do(a) aluno(a) em um momento tão doloroso, devido ao distanciamento e à contaminação do vírus, exigiu que os(as) professores(as)

desempenhassem um papel para além da docência. Conforme Morin (2021), todas essas mudanças e adaptações comprometeram o processo de ensino e aprendizagem e geraram múltiplos distúrbios psicológicos e emocionais nos(as) docentes e discentes, como exaustão física e mental, estresse, fadiga, desespero, medo, ansiedade, entre outros.

A categoria 10 (Quadro 12) dá continuidade às estratégias de enfrentamento dos(as) educadores(as) para dar continuidade ao ensino nesse novo contexto tecnológico.

Quadro 12 – Categoria 10: Ensino e aprendizagem via aulas remotas

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>[...] o primeiro ano da pandemia nós trabalhamos bastante com o Material impresso [...]. No segundo ano da pandemia (2021), [...] a gente trabalhou com o Meet, mas também foi uma dificuldade muito grande, em razão a realidade dos alunos da EJA, né! Tentar com as limitações que a gente tinha, dar condições para esses alunos melhorar no acesso. Mas foi assim, uma dificuldade muito grande de atingir e atender à grande maioria dos alunos.</i>	Dificuldades, prejuízo na aprendizagem.
P2	<i>[...] eu vejo que foi muito prejudicial, porque, em sala de aula, com a aula prática ou teórica, o aluno tem que pelo menos ouvir. E já na parte remota, ele fazia o que cumpria o regulamento ali, pedido para conseguir entregar a atividade. Então, eu vi que, por esse lado aí, foi negativo esse período.</i>	Prejudicial para aprendizagem.

P3	<i>Muitos não conseguiram aprender nada. Até porque a internet caiu, aluno saiu! Então, eu acredito que o nível de aprendizado tenha sido o mínimo possível.</i>	Defasagem na aprendizagem, internet ruim.
P4	<i>[...] poucos tinham celular capaz de acessar uma plataforma [...]. Muitas pessoas não acessam, outras não têm celular, não tinha! Enfim, a internet não conseguiu chegar onde essas pessoas estavam. [...] então, nós tínhamos que trabalhar com material impresso.</i>	Defasagem na aprendizagem, falta de condições, falta de acesso à internet.
P5	<i>Nós oferecemos o impossível para que o aluno não tenha ficado com essa defasagem. Mas... Acabou ficando, porque... Distante. Então, não tinha acesso. O aluno na casa dele, o professor na casa dele. Foi difícil.</i>	Defasagem na aprendizagem, falta de acesso, difícil.
P6	<i>[...] foi bastante desafiador em vários sentidos [...]. Como avaliar o aluno ali, em termos de educação via Meet e do ensino da forma que foi ministrado? Você tinha que preparar uma atividade que... fosse muito fraquinha, no sentido que ele conseguisse resolver sozinho. Então, a aprendizagem ficou extremamente comprometida com esse estudante.</i>	Desafiador, defasagem de aprendizagem, flexibilidade, falta de acesso às aulas.
P7	<i>[...] a falta do presencial ali do lado deles deixou um pouco sim com prejuízo. Os alunos da EJA, eles são mais assim, eles querem aprender de verdade, são focados. [...] muitos não conseguiram entrar nas aulas Meet, não conseguiram, então. O ano de 2020 e 2021, assim, eu acho que eles tiveram prejuízo! Não foi fácil para nós nem para os alunos.</i>	Prejuízo, falta de acesso à internet e aulas, difícil.
P8	<i>Foi muito boa. [...] porque, quando o aluno tem esse respaldo e ele interage, não é muito diferente do presencial, sabe.</i>	Experiência boa, respaldo, interação.

Fonte: Dados da autora (2023)

Os relatos revelam o quanto a adaptação para o ensino remoto na EJA foi desafiador para os(as) professores(as). No entanto, conforme eles(as) mesmos(as) observam, os(as) alunos(as) tiveram danos maiores no processo de aprendizagem. Se, no presencial, os(as) estudantes já possuíam dificuldades, no ensino remoto, tais dificuldades tomaram proporções maiores, devido à falta de acesso à internet e de aparelhos tecnológicos apropriados.

Isso evidencia ainda mais a fragilidade da EJA, cuja modalidade de ensino é negligenciada pelo Estado, principalmente no quesito material didático. Os desafios em atuar nessa modalidade de ensino compreendem lidar com a recriação do material didático, que significa adaptá-lo do ensino regular para a realidade do(a) aluno(a) da EJA.

E isso cabe exclusivamente ao(à) professor(a), mostrando, mais uma vez, de acordo com Arroyo (2017), Braga (2023), Freire (2021), Haddad e Di Pierro (2000,) Marquez e Godoy (2020) e Railo (2022), que a EJA ainda não possui um lugar reconhecido e amparado dentro da educação básica. Pelo contrário, sem recursos financeiros suficientes para essa modalidade, ela é tratada de forma desigual. Sobre isso, comentaram P1 e P4:

Por exemplo, o material didático para o ensino regular vem periodicamente, para a EJA. Às vezes, para a gente trabalhar esse livro da EJA, tem que pegar o material e considerar alguns aspectos da realidade dos alunos da EJA e, na medida do possível, adaptar esse material para eles. Então, tanto nas tecnologias, ferramentas, quanto material didático, é voltado para o ensino regular, mas não para a EJA (P1).

[...] à EJA é vista como um resíduo da educação, não vista pelo governo como parte da educação a ser pensada, não é tratada com seriedade. Os alunos da EJA possuem uma diversidade de conhecimento, muitos alunos vêm de realidade diferentes, não têm o que comer em casa, vêm para a escola por causa da comida (P4).

Em entrevista, P6 reconhece a vulnerabilidade e as dificuldades dos(as) estudantes, bem como o quanto eles(as) foram prejudicados(as) na sua aprendizagem, o que levou os(as) professores(as) a elaborar atividades mais simples e fáceis de serem resolvidas em casa, sem ajuda docente. Terrão *et al.* (2022) também observaram isso, que as instituições de ensino buscavam elaborar atividades mais flexíveis com o objetivo de minimizar impactos negativos na aprendizagem dos(as) estudantes.

Outra questão importante diz respeito ao não comprometimento dos(as) alunos(as) nas aulas remotas,

desvalorizando, assim, o trabalho do(a) educador(a). Conforme observa P2, isso já existia antes da pandemia, mas, com o ensino remoto, acentuou-se. Em entrevista, P8 expressa isso como “*atitudes de má fé*”:

[...] eu não vou desfazer aquela aluna que tá lá com 50 anos na minha aula por opção porque ela quer aprender por causa de um Zé Roê-la que não tá afim. Sabe? Literalmente, não tá afim. Acha que lá é só pra ganhar o diploma dele ou dela. Sabe? É angustiante essa situação porque você se depara com extremos dentro do mesmo ambiente, sabe? Ali a gente tem alunos de todas as classes sociais, literalmente, e de toda a realidade social com relação à idade. Então, esses alunos que eu falei para você, que não teve o menor compromisso, são os mais novos. Que estão fora da idade na série deles, então, eles vão pro EJA! Eles veem a EJA como uma modalidade sem esforço (P8).

Entende-se, aqui, que os(as) alunos(as) mais adultos(as) e idosos(as), ao retornar para EJA, possuem um anseio em aprender e, portanto, valorizam os(as) professores(as) e se comprometem com a aprendizagem. Essa fala também expressa que os(as) mais jovens querem apenas ter um diploma de conclusão do ensino básico, isto é, não se importam com sua aprendizagem.

Ainda sobre a falta de comprometimento, alguns(as) alunos(a) tinham conhecimento das tecnologias, sabiam usar o celular, mas se aproveitaram do ensino remoto para deixar de realizar as atividades (digitais ou impressas) e de participar de aulas. Isso acontecia porque, na fala de P8, todos(as) sabiam *“que eles não precisariam fazer nada, eles iam ganhar nota, e que foi realmente o que aconteceu.”*

Também, os(a) professores(as) sabiam que os(as) estudantes copiavam e colavam respostas da internet nas atividades, evidenciando, mais uma vez, o quanto eles(as) desperdiçavam oportunidades de aprendizado. Isso tudo gerou frustração nos(as) docentes, que, de modo geral, faziam “vista grossa” para seguir adiante com o ano letivo. Em resumo, conforme P3, *“um disse que deu aula, outro disse que aprendeu”*.

Contudo, houve pontos positivos perante o ensino remoto. De acordo com P2, *“o aluno tem acesso às atividades no celular, ele pode fazê-las dentro do seu tempo, pode realizar em uma folga do trabalho ou num tempo livre, onde esse aluno estiver estará conectado com a escola”*. Para P8:

a parte mais legal que eu achei é que você tem um... não é um contato maior com o aluno, mas você tem uma particularidade maior com o aluno. Claro que, para nós, professor, foi desgastante ao extremo,

mas você tinha um contato ali a hora que o aluno precisasse. Então, ele estava mandando mensagem, ele estava emocionado, ele estava na aula, ele pedia para parar e para fazer, ele fazia perguntas, sabe? Coisa que, no presencial, isso intimida mais (P8).

Isso mostra que os(as) alunos(as) da EJA que tinham foco, comprometimento e recursos puderam usufruir dos benefícios do ensino remoto e da inclusão digital. Por exemplo, aproveitaram da flexibilidade e da autonomia para realizar as atividades e participar mais das aulas, proporcionando aprendizado e satisfação a si próprios(as) por se perceberem capazes de aprender (Costa; Gomes, 2023; Moran, 2013).

A categoria 11 (Quadro 13) apresenta a perspectiva da equipe pedagógica do colégio sobre como é trabalhar com essa modalidade. A equipe, por sua vez, é formada pelo diretor da instituição, que atua há mais de 5 anos na EJA, e por uma pedagoga, com menos de 5 anos de atuação nessa modalidade de ensino.

Quadro 13 – Categoria 11: Experiência na EJA

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
EP 1	<i>Olha o trabalho da EJA, ele é um trabalho muito gratificante. [...] hoje o</i>	Gratificante, abandono escolar.

	<i>grande desafio da EJA é a desistência, o abandono e a evasão escolar.</i>	
EP 2	<i>É bastante gostoso [...], são pessoas de maior idade [...], tem um interesse diferente do adolescente e crianças. Mas o desafio é o abandono escolar.</i>	Gostoso, abandono escolar.

Fonte: Dados da autora (2023)

Na descrição de EP1 sobre a experiência com a EJA, a modalidade é apresentada como uma oportunidade de estudo para aqueles(as) que não tiveram condições de estudar em idade regular descrita pela lei. Diante disso, a EJA carrega um grande desafio: a permanência desses(as) alunos(as) na escola. Em entrevista, EP1 declarou que a *“prioridades desses estudantes não está em si, mas sim em sua família e no trabalho”*. Logo, de acordo com Scherer *et al.* (2023), se algo acontece no trabalho ou na família, essas pessoas facilmente desistem dos(as) estudos.

Para EP2, as pessoas adultas e mais velhas possuem um maior interesse e dedicação nos estudos. Mesmo com a falta de habilidade em leitura e escrita, elas se esforçam mais para aprender diante das dificuldades e, assim, concluir as atividades, seja pelo celular ou pelo material impresso. Em meio a tantas perdas de estudantes vítimas da Covid-19, o empenho desses(as) alunos(as) representa uma conquista para

todos(as): professor(a), aluno(a) e equipe pedagógica da instituição.

A categoria 12 (Quadro 14) apresenta relatos sobre os equipamentos tecnológicos e digitais que a escola dispõe para o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA.

Quadro 14 – Categoria 12: Recurso tecnológico escolar

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
EP 1	<i>[...] a escola sempre teve laboratório de informática, né? [...] data show em cada sala [...]. E de 2022 para cá, então, aí melhorou. [...] temos os Educatrôns, que são as televisões com um computador acoplado. Nós temos uma biblioteca on-line e tem outras mais, mas nossos alunos têm dificuldade.</i>	laboratório de informática, datashow, Educatrôns, biblioteca on-line.
EP 2	<i>Então... a escola tem o laboratório de informática.</i>	Laboratório de informática.

Fonte: Dados da autora (2023)

De acordo com EP1, até 2021, a escola possuía os recursos tecnológicos como laboratório de informática e um projetor disponibilizado em cada sala para aulas audiovisual. No pós-pandemia, entre 2022 e 2023, o governo do estado do Paraná disponibilizou mais recursos tecnológicos:

[...] de lá pra cá, vem chegando bastante equipamentos tecnológicos para as escolas. Nós temos, chegou um laboratório novo com 17 computadores novos, 16 Educatrôns, que são os computadores com a televisão dentro da sala, 30 notebooks. Então, a escola hoje, na parte tecnológica, ela está bem equipada (EP1).

Isso mostra que, por parte do Estado, houve um melhor investimento pós-pandemia em ferramentas tecnológicas para as instituições de ensino. E confirma outro fato: embora a tecnologia já vinha sendo introduzida na educação, foi com a pandemia que esse processo acelerou significativamente.

Outro aspecto importante que EP1 salienta é sobre os recursos digitais que o Estado proporciona e a forma como o seu uso é monitorado:

[...] hoje que já estamos assim num período fora da pandemia, há quase dois anos, a dificuldade de uso da tecnologia, mediante ao conteúdo das disciplinas, por exemplo assim, hoje a Seed, como eu te falei, tem muitas ferramentas para ser trabalhadas e são ferramentas que não é se você quiser trabalhar. Tem que cumprir a meta, tem a porcentagem de uso, existe uma ferramenta hoje para cada gestão, chama BI, não sei se você já viu falar. Ele é um robô, como eles tratam na Seed, que capta tudo que acontece na escola, é tudo vinculado ao RCO. Então, assim, todo o registro da escola vai para

esse BI, e daí esse BI é gráficos que mostra, é porcentagem de presença, falta, é tudo Raio X da escola. Inclusive o uso das plataformas. Então, hoje é cobrado o uso das plataformas, redação, acesso, até o uso do Educatron na sala de aula, não é assim ó tá ali, se você quiser usar ou não, tem que usar (EP1).

De acordo com o Estado (2023), o Business Intelligence (BI) ou Inteligência Empresarial é uma ferramenta utilizada pela gestão da escola para acompanhar a evolução do estudo dos(as) alunos(as), seu rendimento e frequência nas aulas. É um sistema desenvolvido pela Seed-PR e permite visualizar quantos *meets* (aulas ao vivo) são realizados, quantos(as) estudantes estão participando das aulas e das atividades, quantos(as) realizaram as tarefas e quais foram os índices de assertividade.

Trata-se de uma forma de o Estado obter um diagnóstico do ensino virtual de uma forma mais abrangente em todas as escolas do estado, para, assim, pensar em melhorias na qualidade do ensino. Por outro lado, a fala de EP1 sobre ter que cumprir a meta e a porcentagem de uso denuncia que isso foi recebido como mais uma pressão sobre os(as) professores(as), dentro ainda de um contexto de negligência com a EJA, seja perante salários baixos ou falta de investimento na formação docente.

A categoria 13 (Quadro 15) mostra a perspectiva da equipe pedagógica frente à pandemia e como foi esse processo de adaptação.

Quadro 15 – Categoria 13: Professor(a) na pandemia de Covid-19

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
EP 1	<i>Então, o professor, no início, ele teve que aprender também a lidar com essa ferramenta. [...] tivemos vários professores também com dificuldade, principalmente os mais velhos.</i>	Aprender, dificuldade.
EP 2	<i>Foi uma atuação de acolhimento [...] colocado a cara e falado vamos acolher, vamos fazer buscativa com esses alunos. Toda as reuniões pedagógicas com os professores, eles abraçavam a causa, e a gente sempre se unia para fazer algo junto em prol de que esses alunos não abandonassem. [...] algumas atuações foram bastante receosas, também, por conta que tínhamos professores de risco, professores bastante resistentes a ter algum contato com os alunos.</i>	Acolhimento, abraçaram a causa, receio, resistência.

Fonte: Dados da autora (2023)

Os relatos confirmam o quanto foi difícil para o corpo docente adaptar-se ao ensino remoto para dar sequência aos estudos e desenvolver estratégias para que os(as) alunos não abandonassem a escola. Mas, conforme EP2, todos(as) juntos(as) abraçaram essa causa. De acordo com EP1, no período da pandemia, a instituição fez três frentes de atuação: uma com o material didático impresso, outra com as aulas e

atividades no *Classroom* e mais outra com as aulas em tempo real pelo *Google Meet*. Em entrevista, EP1 relata isso:

nós entendíamos que ia sobrecarregar demais o professor, porque o professor estava com três frentes de atuação: material impresso, Classroom e Meet. E mais WhatsApp, então... em muitos lugares. Isso a gente pensou que ia embolar ali e, às vezes, ia passar para o aluno, né, às vezes, uma inconsistência e atrapalhar o aprendizado. Então, ou era impresso ou era classroom, e era isso daí. E a aula, né, do meet (EP1).

Nota-se que o colégio tinha consciência da sobrecarga do(a) professor(a) frente à utilização das plataformas digitais e ao desenvolvimento de suas aulas. Assim, a equipe pedagógica preocupou-se em manter uma organização dessas frentes. Por exemplo, diante das restrições do aparelho celular para realizar tarefas escolares, como leitura dos conteúdos e download de atividades e vídeos, segundo Alves, Silva e Bessa (2021), a instituição optou por manter o material impresso para não prejudicar os(as) alunos(as). Conforme relata EP1: “o professor montava as atividades, dava para montar de várias formas, atividades objetivas, subjetivas. [...] o percentual maior aqui foi nosso material impresso”.

A categoria 14 (Quadro 16) expõe os desafios de adaptação do colégio frente à pandemia de Covid-19, para

proporcionar aos(as) estudantes um ensino e aprendizagem da melhor forma possível, tendo em vista as limitações de todos(as).

Quadro 16 – Categoria 14: Desafios da escola frente à pandemia de Covid-19

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
EP 1	<i>[...] tivemos perdas nesse período, principalmente de alunos mais velhos. De desistir, porque não tinha o professor. [...] pessoa que nunca ligou o computador, nunca mexeu no mouse. [...] não é do mundo deles, [...] não tem aquele interesse de aprender, né? A dificuldade é com os mais idosos, [...] é difícil colocar na cabeça deles a importância.</i>	Desistência, dificuldade de manuseio das tecnologias.
EP 2	<i>[...] fizemos o que foi possível, mas foi um grande desafio isso, é algo que, tenho certeza, que aqueles alunos saíram na época do ensino médio que passaram pela pandemia, alguma coisa ficou faltando para eles. [...] a EJA já é de menor tempo [...]. o aluno não está na escola, não tem contato direto com o professor [...], muitos aproveitaram esse momento, às vezes, para deixar a desejar, então, ficou uma lacuna de conteúdos, aprendizado.</i>	Possível, grande desafio, lacuna de aprendizagem e conteúdo.

Fonte: Dados da autora (2023)

O desafio na EJA é constante para os(as) envolvidos(as) na educação, sobretudo com as pessoas de idade mais avançada, pois elas tendem a ver a tecnologia como algo muito complexo, limitando seu uso ao mais básico

possível ou até mesmo desistindo dele. Em entrevista, EP1 expõe um caso que ilustra essa resistência:

Então, foi um casal que eles estudaram na pandemia, nós tentamos! Veio um filho deles aqui no computador, emprestamos um notebook para eles levarem para casa, porque eles gostavam muito de estudar. Mas eles não conseguiram, mesmo com o filho ajudando. Então, assim, é complicado chegar num... Sabe!? Eu não sei se, assim, começa o trabalho e já estressa e não quer saber mais, né? Mas eles foram bons alunos que conseguiram também com o material impresso. Ela era uma senhora muito estudiosa, então, ela pegava o material, lia e os professores davam suporte, mas são muitas culturas diferentes. Então, quando pega esses mais velhos aí para mexer numa parte tecnológica, não é fácil (EP1).

Na atualidade, é importante conhecer as ferramentas tecnológicas e saber usá-las nos mais variados ambientes (Bocasanta; Rapkiewicz, 2020; Moran, 2013; Sousa; Costa Neto; Pessoa, 2023). Isso porque a tecnologia está presente no cotidiano de todos(as), por exemplo, no uso do caixa eletrônico de banco e no acesso a informações em sites ou aplicativos.

Contudo, sabe-se que há realidades que vivem dentro de uma rotina e cultura simples, com conhecimento e utilização das tecnologias de mínimo a básico. Logo, essas

pessoas não veem tanta importância em aprofundar o conhecimento com as ferramentas tecnológicas. Esse é o caso relatado acima por EP1, e também é um exemplo da resistência e dificuldade dos(as) alunos(as) da EJA em participar da inclusão digital. Sobre isso, EP1 explica:

O método de EJA precisa daquele escrever no quadro, escutar o professor, [...]. Mas com a mão na massa, ele pode ter metodologias ativas sem o uso da ferramenta tecnológica. Mas, para EJA, é um desafio ainda, não é algo assim que eu posso falar, não contribui 100%, que, às vezes, não posso falar que contribui, né? Se a gente pegar um aluno, vir aqui para um laboratório de informática e tal, pode ser que não contribui tanto quanto uma aula tradicional. A gente vem lutando para quebrar essa barreira, porque hoje nas nossas capacitações, e é falado muito sobre metodologias ativas, esse método tradicional já ficou para trás, mas que é uma realidade e a gente está trabalhando para melhorar isso (EP1).

Nota-se, nessa fala de EP1, que é um desafio para o(a) professor(a) incorporar a tecnologia e as metodologias ativas na EJA para direcionar atividades para o aprendizado, uma vez que há uma grande heterogenia nessa modalidade de ensino, desde jovens até idosos(as). Logo, aquilo que é interessante para um(a) pode não ser para outro(a), pois as necessidades são

distintas numa mesma sala. Por exemplo, alguns(as) alunos(as) precisam de uma sala de aula normal e da presença do(a) professor(a).

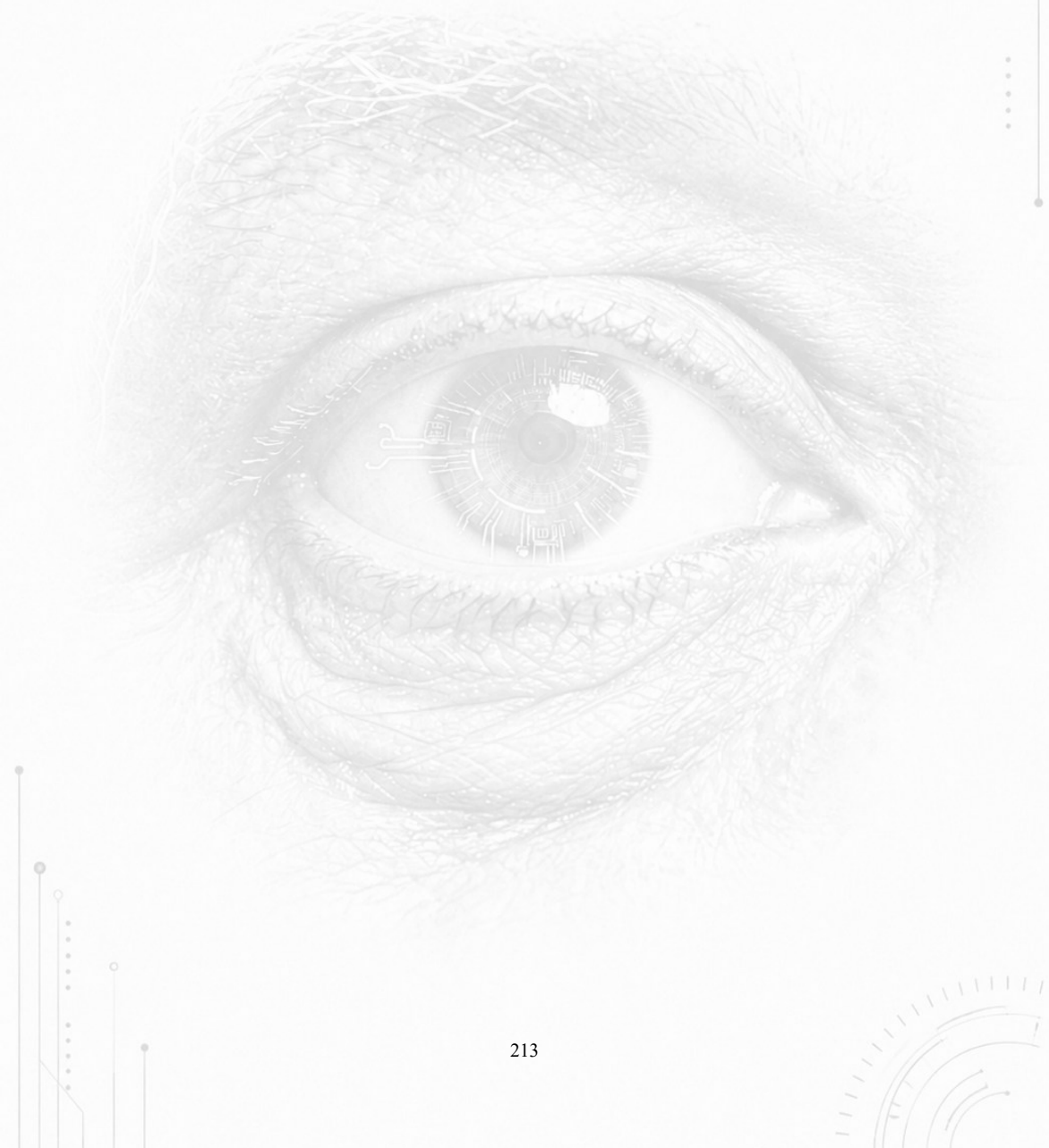
Segundo a equipe pedagógica da instituição, muitos(as) alunos(as) desistiram dos estudos porque não se adaptaram a uma aula sem a presença física do(a) professor(a). Longe dele(a), o(a) estudante se vê sozinho(a) e com dificuldades, e isso pode levá-lo(a) a desistir dos estudos. Mas houve aspectos positivos decorrentes da pandemia, conforme relata EP2:

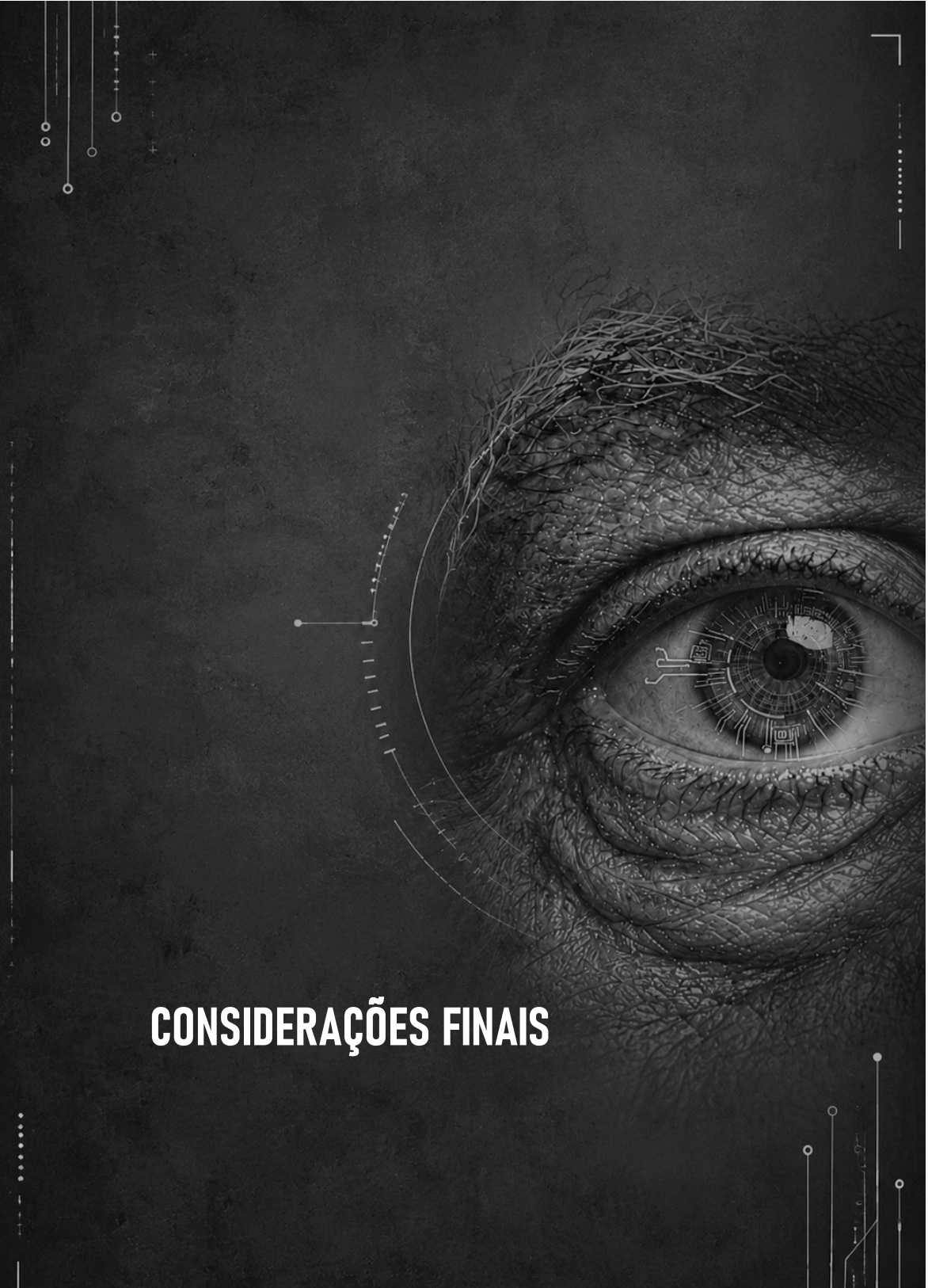
[...] nós começamos a fazer mais uso da tecnologia depois da pandemia. Que havia alguns recursos que era muito distante para alguns professores, que não via necessidade de uso, depois viram que é possível usar, que não é bicho de sete cabeça. Até os alunos começaram a participar mais, aprender a pegar as coisas via e-mail, aprendeu a utilizar as redes sociais para postar as atividades e tudo mais. E os professores entram a mais nessa dos recursos digitais (EP2).

A partir das palavras de EP2, conclui-se que fazer uso dos recursos tecnológicos foi algo que a pandemia obrigou todos(as) a aprender. No caso dos(as) docentes, era preciso, além de aprender sobre a tecnologia e suas ferramentas,

oferecer isso aos(às) alunos(as) da EJA, mesmo em meio a desafios, para promover a inclusão digital de todos(as).







CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise histórica da EJA no Brasil até 2022, apresentada neste estudo, evidencia avanços e retrocessos na modalidade, com destaque para a escassez de investimentos públicos em recursos tecnológicos, formação docente e materiais didáticos. Essa ausência revela a violação de direitos constitucionais, refletida no tratamento desigual e negligente dispensado pelo Governo à EJA.

Com o objetivo de analisar o processo de aprendizagem dos(as) discentes por meio das tecnologias digitais, entre 2019 e 2022, na EJA do Colégio Estadual Dona Pérola Byington, foram examinadas entrevistas com três grupos da escola: estudantes, docentes e equipe pedagógica. Os dados revelam que, durante a pandemia de Covid-19, a transição do ensino presencial para o remoto adotada para evitar a propagação do vírus e garantir a continuidade do ano letivo, evidenciou as desigualdades sociais e econômicas que afetam o público da EJA.

Conforme visto, nem todos(as) os(as) alunos(as), grupo 1, possuíam acesso à rede de internet de qualidade, nem a aparelhos tecnológicos apropriados para realizar as atividades, acessar as aulas e baixar os materiais. Além disso, muitos(as) tinham apenas um conhecimento mínimo ou básico sobre os recursos tecnológicos, mais precisamente limitado ao aparelho celular. E a falta da figura do(a) professor(a) presente para

sanar as dúvidas, devido ao distanciamento social, foi um agravante do sentimento de insegurança, desamparo e desmotivação dos(as) alunos(as).

Isso tudo foi evidenciado no discurso da equipe pedagógica e dos(as) professores(as) entrevistados(as), que relataram o quanto foi difícil esse momento para os(as) estudantes, que tiveram seu aprendizado drasticamente prejudicado. De fato, não houve uma aprendizagem significativa, com aprofundamento no conhecimento crítico, isto é, o aproveitamento escolar foi mínimo perante suas dificuldades e necessidades de aprendizagem, suficiente apenas para os(as) alunos(as) concluírem os estudos e receberem o diploma.

Apesar dos desafios, o grupo 2, formado pelos(as) docentes do colégio, buscaram oferecer todo suporte disponível aos(as) alunos(as) da melhor forma possível. Diante da situação emergencial, os(as) professores rapidamente tiveram que se adaptar às mudanças de ensino para cumprir as orientações do Estado. Isso tudo foi feito sem apoio de recursos e de formação, o que significou utilizar de seus próprios meios e até mesmo adquirir novas ferramentas tecnológicas para dar as aulas.

Contudo, nem todos(as) os(as) professores(as) possuíam conhecimento dos recursos tecnológicos,

principalmente aqueles(as) com idade mais avançada, sem muita familiaridade com as ferramentas. Dessa forma, para prosseguir com o trabalho, sem prejudicar os(as) estudantes, os(as) docentes recorriam ao auxílio de familiares, amigos(as) ou até contratavam alguém para dar suporte nas atividades on-line.

Esse contexto afetou significativamente a saúde mental e emocional dos(as) professores(as) pela sobrecarga de funções: ter que planejar as aulas no novo formato; postar o conteúdo e as atividades de forma on-line e impressa; e estar sempre disponível para atender os(as) alunos(as), tanto em suas dificuldades com o conteúdo e com as tecnologias digitais, quanto em sua insegurança e vulnerabilidade decorrente das mudanças provocadas pelo contexto pandêmico.

Perante todo esse contexto, os(as) docentes optaram por proporcionar atividades e aulas mais simples, para que os(as) discentes conseguissem realizar suas atividades com base na explicação on-line. Porém, isso não funcionou satisfatoriamente, pois os(as) professores(as) não recebiam retorno dos(as) alunos(as), e muitos(as) destes(as) aproveitavam da situação para realizar as atividades copiando conteúdo da internet.

O grupo 3, formado pela equipe pedagógica, viu a pandemia de Covid-19 como um desafio para a instituição de ensino, os(as) alunos(as) e os(as) professores(as). A equipe pedagógica compreendeu toda a sobrecarga do corpo docente frente à utilização das plataformas digitais no planejamento das aulas on-line e, para ajudá-los, separou ambientes específicos para aulas, para disponibilidade de materiais e para recados.

A equipe pedagógica também fez esforços para encontrar estratégias de atuação com o público mais afetado, os(as) idosos(as), que não se adaptaram ao ensino remoto. No entanto, mesmo oferecendo suporte, eles(as) tinham muita dificuldade em manusear os recursos tecnológicos e em realizar as atividades sem a presença do(a) professor(a). Isso levava os(as) alunos(as) a desistir das atividades e até mesmo dos estudos.

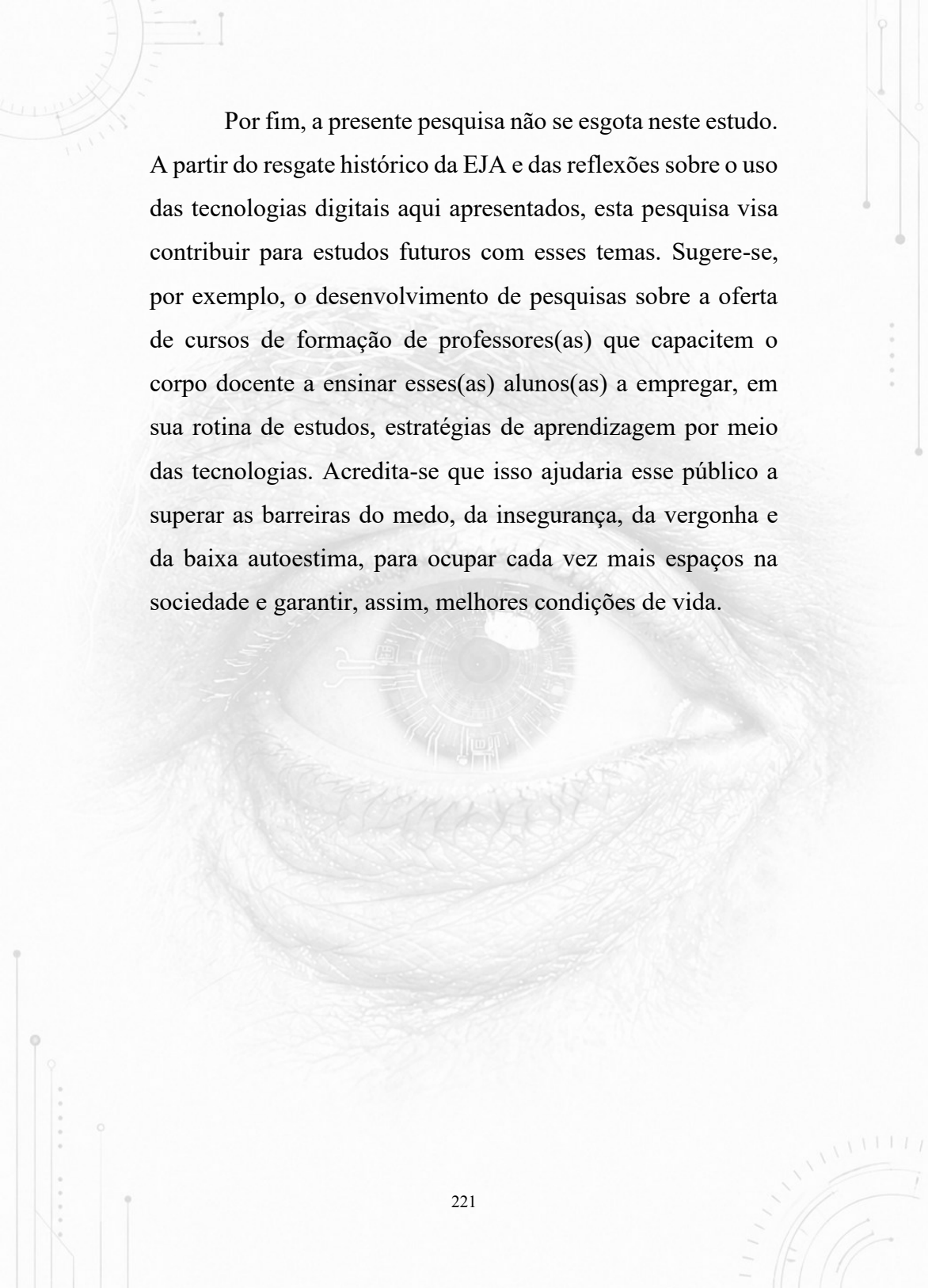
Em resumo, as análises das categorias de cada grupo revelaram uma grande defasagem no processo de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA do Colégio Estadual Dona Pérola Byington. Essa defasagem deu-se sobretudo pela falta de acesso à internet de qualidade, que comprometeu o acompanhamento das aulas e a realização das atividades.

Conclui-se, então, que é preciso haver investimentos governamentais em políticas públicas e programas que

realmente façam a diferença para o público da EJA. Investir na formação docente inicial e continuada abrangendo o letramento digital é um caminho para proporcionar aos(as) professores(as) as condições necessárias para garantir um ensino integrado ao contexto escolar de forma interdisciplinar. Isso implica conectar os saberes de diferentes disciplinas para promover uma aprendizagem ampla e significativa aos(as) alunos(as).

Dessa forma, ao proporcionar o que é de direito à EJA, promove-se a educação de qualidade, que é entendida, nesta pesquisa, como uma educação que compreende a formação continuada dos(as) professores(as) e o acesso de todos(as) à tecnologia, de modo a viabilizar, assim, uma formação social e cultural digna, isto é, que abarque os direitos sociais garantidos pela democratização.

Um aspecto relevante a ser destacado como limitação da presente pesquisa foi o baixo índice de participação de alunos(as). Muitos(as) deles(as) se sentiram despreparados(as) e tiveram receio de serem entrevistados(as). Houve, também, uma dificuldade de interpretação das perguntas, mesmo a entrevista tendo sido feita presencialmente, o que comprometeu a obtenção de respostas precisas, principalmente dos(as) estudantes da EJA.

The background of the page features a large, detailed illustration of a human eye. The iris is replaced by a complex circuit board with various components and lines. The pupil is a dark, circular void. The eyelids and surrounding skin are rendered with fine, textured lines, giving it a mechanical or cybernetic appearance. In the corners of the page, there are faint, stylized gear-like shapes and vertical lines with dots, suggesting a technical or digital theme.

Por fim, a presente pesquisa não se esgota neste estudo. A partir do resgate histórico da EJA e das reflexões sobre o uso das tecnologias digitais aqui apresentados, esta pesquisa visa contribuir para estudos futuros com esses temas. Sugere-se, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas sobre a oferta de cursos de formação de professores(as) que capacitem o corpo docente a ensinar esses(as) alunos(as) a empregar, em sua rotina de estudos, estratégias de aprendizagem por meio das tecnologias. Acredita-se que isso ajudaria esse público a superar as barreiras do medo, da insegurança, da vergonha e da baixa autoestima, para ocupar cada vez mais espaços na sociedade e garantir, assim, melhores condições de vida.



REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Lucia Maria; SILVA, Clécio Danilo Dias; TORRES, Carina Ioná de Oliveira. Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Civicae**, Aquidabã, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2021. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2021.001.0001> Disponível em: <http://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/CBPC2674-6646.2021.001.0001> Acesso em: 12 nov. 2022.

ALVARENGA, Marcia Soares de; RIBEIRO, Glasielle Lopes Carvalho. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar**, Belém, edição especial, n. 11, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ALVES, Giovanni. Trabalho digital, cooperação complexa e trabalhador coletivo do capital: notas críticas. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 173-191.

ALVES, Wanderleya Magna; SILVA, Francisco Vieira da; BESSA, José Reginaldo Rocha. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 180-192, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 13 abr. 2022

AMORIM, Henrique; GUILHERME, Guilherme Henrique. Entre scripts e metodologias ágeis: a prescrição como tendência no trabalho mediado pelas TICs. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023, p 107-148.

ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTO, Priscila Morgana Galdino dos (Org.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: CCTA, 2020, p. 32-40. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-dasnovas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropofização do trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 11-39.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

AVELAR JÚNIOR, Reniel Ribeiro; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Nuances do aprendizado online antes e durante a pandemia: uma revisão de temas da ANPED e da RBE. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 4, 2023. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/817>. Acesso em: 13 dez. 2023.

AZEVEDO, Vera Lucio Antônio; SILVA, Raul Moraes. Afetos remotos. Relatos de experiências e práticas educativas durante a adaptação ao contexto pandêmico. In: LOPES, Ana Lúcia de Souza; VIEIRA, Marili Moreira da Silva; SANTOS, Sérgio Ribeiro(org). **Desafios da educação pós-pandemia**: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital. São Paulo: Liber Ars Ltda, 2021, p. 159-172.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAITEL, Daniele Terezinha de Lima; LASCOSKI, Sonieli Pedroso. A atualidade da profissão docente a luz da concepção de Theodor W. Adorno: uma análise reflexiva em um contexto de pandemia. In: LOPES, Ana Lúcia de Souza; VIEIRA, Marili Moreira da Silva; SANTOS, Sérgio Ribeiro(org). **Desafios da educação pós-pandemia**: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital. São Paulo: Liber Ars Ltda, 2021, p. 275-286.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.

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

BRAGA, Maria Dalva Uchoa. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São

Paulo, v. 9, n. 5, maio 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. [Constituição de 1934]. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República Casa Civil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 11 nov. 2022

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 9.204, de 23 de novembro de 2017. Dispõe sobre a estrutura em relação ao regime do Ministério da Educação, institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 5.692/71, de 12 de agosto de 1971. Revogada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: MEC, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExtern.o2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em <COVID-19.https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125> Acesso em 12 set 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE n.º 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução n.º 22, de 7 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Trabalhando com a educação de jovens e adultos, Caderno 5: **O processo de aprendizagem dos alunos e professores**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. **Campanha da Saúde: Covid-19**. Brasília: Ministério da saúde, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 4 fev. 2023

BOCASANTA, Dainane Martins; RAPKIEWICZ, Cleli Elena. Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no

Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.101050. Acesso em: 7 nov. 2023.

BUCHINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25 out. 2023.

CALIXTO, Douglas *et al.* David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise da evolução recente**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10457>. Acesso em: 8 set. 2021.

CASTRO, Rafael Fonseca de. Tecnologias Emergentes e formação de professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagogia sinalizam? In: SILVA, Marijane Silveira da; PEDROSA, Neide Borges; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende (Org.). **Múltiplos olhares sobre a formação de professores no Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2020, p. 82-97. Disponível em: <https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Livros%20Novos%202020/MULTIPLoS%20OLHARES.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CAVALCANTI, Heloisa Helena Costa de Araújo. Ensino remoto: uma possibilidade de como e o que ensinar. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa: CCTA, 2020, p. 41-50. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: SCHOLZE, Lia (Org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica – (INEP) Coleção Educação**

Superior em Debate, v. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 41-63. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_deprofessores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

CIPRIANO, Aline Carla de Sousa Leite; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: uma proposta emancipadora. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 9, n. 15, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2887>. Acesso em: 25 nov. 2022.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Em defesa da educação pública e comprometida com a igualdade social. **Por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas?** Rio de Janeiro: Colemarx, 2020.

CORREIA, Daniel Martins; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Covid-19, Ensino Remoto e a Educação de Jovens e Adultos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano 3, v. 6, n. 17, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4700205>. Acesso em: 27 nov. 2022.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Revista Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/issue/view/183>. Acesso em: 12 abr. 2022.

COSTA, Eduardo Antônio de Pontes; GOMES, Daniela da Silva. Prática de alfabetização de adultos em análise: entre desafios e limites. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, São Lourenço do Sul, v. 32, n. 2, p. 440-462, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14689>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CUCINOTTA, Domenico; VANELLI, Maurizio. A OMS declara COVID-19 uma pandemia. **Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis**, v. 91, n. 1, p. 157-160, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32191675/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

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. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FARDIM, Simone Vieira Sant'Anna; RAGGI, Désirée Gonçalves. Temas transversais: uma intervenção pedagógica para emancipação de alunos da EJA. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 6, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3668>. Acesso em: 10 jan. 24.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FERREIRA, Yara da Paixão; TEXEIRA, João Paulo; AMORIM, Antônio. Perspectiva do uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 131-149, jan./jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172019000200004. Acesso em: 15 ago. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 20, p. 83-94, maio/set. 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Maria Eneuma Gomes de; LEMOS, Patrícia Albuquerque; AMORIM, Maria Helena de Barros. **Educação de Jovens e Adultos: direito humano como fator de desenvolvimento**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27196/1/EducacaodeJovenseAdultos-PoliticasPublicas_AMORIM%2C%20DANTAS%20e%20AQUINO.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14908>. Acesso em: 8 nov 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GJERGJI, Iside; DENUNZO, Fabrizio. Digitalização e trabalho dos professores: o exemplo da Italia. In: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023.

GOMES, Eliana Maria. **Importância da formação continuada para alfabetização e letramento digital**. Trabalho Final de Curso. Núcleo de Educação a Distância, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-ReiMG, 2019.

GOMES, Jorge Emílio Henriques *et al.* Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Macapá, Estado Amapá, Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.34733>. Acesso em: 15 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 3 jul. 2022.

IBGE. **Agência de Notícias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais->

alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 12 ago. 2023.

IBGE. **Estatístico do Brasil e das estatísticas históricas do Brasil ano de 1994**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/660-analfabetismo>. Acesso em: 12 ago. 2023.

IBGE. **Internet chegou a 90% dos domicílios brasileiros no ano passado**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/internet-chegou-a-90-dos-domicilios-brasileiros-no-ano-passado>. Acesso em: 6 dez. 2022.

IBGE. **PNAD contínua**: 161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet no país em 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>. Acesso em: 8 ago. 2023. Acesso em: 8 ago. 2023

JAPIASSU, Hilton. Fórum Interdisciplinar Educação e Interdisciplinaridade: um convite ao diálogo. **O sonho transdisciplinar**. São Paulo: UNISA, 2013.

KAVESKI, Flávia Cavalcanti Gonçalves. Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: [S. l.], 2005.

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 9, n. 15, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 9 nov. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010a.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.

MACIEL, Daniele Tavares; AFONSO, Andréia Francisco. A interdisciplinaridade e os saberes docentes: é possível estabelecermos uma relação? **Com a Palavra, o Professor**, v. 8, n. 22, p. 21-40, 2023. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PHP/article/view/811>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MARINELI, Rodrigo Chechi; REIS, Márcia Lopes. A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na Educação de jovens e adultos. **Dialógia**, São Paulo, n. 41, p. 1-19, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21460>. Acesso em: 6 dez. 2022. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>. Acesso em: 8 ago. 2023

MARQUES, Ronualdo; FRAGUAS, Talita. A formação do senso crítico no processo de ensino e aprendizagem como forma de superação do senso comum. **Research, Society and Development**, Vargem Grande, v. 10, n. 7, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16655>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MARQUES, Ronualdo; LELIS, Diego Andrade de Jesus; GONZALEZ, Carlos Eduardo Fortes. Pontos positivos e pontos negativos: no trabalho docente frente à virtualização de emergência na educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Valore**, Volta Redonda, 8, 2023. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1062>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51940. Acesso em: 12 dez. 2023.

MATTA, Gustavo Correia *et al.* **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MEIRELLES, Fernando de Souza. Panorama do uso de TI no Brasil. In: PESQUISA ANUAL DE USO DE TI, 34., Rio de Janeiro. **Relatório [...]**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Varga, 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos. In: PAIVA, JaneB. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, p. 79-96. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036491>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MELO, Mayara Siqueira de; SILVA, Valmir Rogério; GAIA, Rosana Viana. Tecnologias digitais: as complexidades do cenário pandêmico no PROEJA e na EJA durante o ensino remoto. **Educitec** – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1985>. Acesso em: 10 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. 21. ed. rev. atual. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORIN, Edgar. **É hora de mudanças de vida**: lições do coronavírus. Tradução Ivone Castilho Benedetti, colaboração Sabah Abouessalam. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORITZ, Maria Lúcia; RITA, Mayara Bacelar. Mídia Impressa e Gênero na construção do impeachment de Dilma Rousseff. Artigos, Mídia, Mulheres e Estéticas. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc.** São Paulo, v. 43, n. 2, p. 203-223, 2020. <https://doi.org/10.1590/1809-58442020211> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/GqKkzKJdfWrGrMdhY8LBHBK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 abr. 2024

MOTOKI, Leila Mary *et al.* Tecnologia e educação remota: desafios para a inclusão digital na EJA. **Revista Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, ano 13, v. 36, nov. 2021. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/Art8-Ano13-vol36-Novembro-2021.pdf> Acesso em: 8 jan. 2024.

MOURA, Adelina. Mobile Learning: tendências tecnológicas emergentes. In: CARVALHO, A. A. **Aprender na era digital**: jogos e mobile-

learning. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014, p. 127-147. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261483033_Mobile_Learning_tendencias_tecnologicas_emergentes. Acesso em: 1 mar. 2022.

NAZARENO, Claudio *et al.* **Tecnologias da Informação e sociedade: o panorama brasileiro**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/715>. Acesso em: 21 dez. 2023.

NUNES, Gillianne de Oliveira *et al.* Desafios e possibilidades do uso das TICS. **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 23, edição especial, set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33462>: Acesso em: 14 nov. 2023

OLIVEIRA, Delziana *et al.* Percepções de professoras sobre o uso pedagógico de tecnologias emergentes: uma investigação em Porto Velho/RO. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 410-427, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.410-427.1912>. Acesso em: 12 jul. 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, Israel de *et al.* Educação pública, acesso às tecnologias digitais e ao ensino remoto na pandemia da COVID-19. **Geografares**, Vitória, v. 36, 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/geografares/9274>. Acesso em: 3 fev. 2024.

PAINEL TIC COVID-19. **Pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil** - Cultura, comércio eletrônico, serviços públicos on-line, telessaúde, ensino remoto e teletrabalho. 4. ed. São Paulo: NIC.BR/Cetic.BR, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

PAINEL TIC COVID-19. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus** - Ensino remoto e teletrabalho. 3. ed. São Paulo: NIC.BR/Cetic.BR, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-59.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/debor/Downloads/312-Manuscript-5450-1-10-20210425.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. Resolução n.º 3.817/2020. **Diário Oficial do Estado do Paraná**: Curitiba, n.º 10665, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PARANÁ. **Na educação, Paraná consolidou uso de tecnologia para a aprendizagem nas salas de aula**. 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Na-educacao-Parana-consolidou-uso-de-tecnologia-para-aprendizagem-nas-salas-de-aula>. Acesso em: 12 dez. 2023

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; SILVA, Lucy Helena da. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **FA-PERGS**, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Trajetória histórica, social e política da EJA. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/3374>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PRIVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. In: ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023, p.287-306.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d->

496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

QEDU. **Censo Escolar 2022**: Pérola Byington C E Dona EF M. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/41007140-perola-byington-c-e-dona-ef-m>. Acesso: 29 set. 2022.

RAILO, Alessandra Francisco. **Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos**: análise de uma década – 2012 a 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600/493>. Acesso em: 2 set. 2022.

SANTANA, Camila Lima Santana; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>. Acesso em: 9 out. 2022.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, José Alexandre; RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12968/9591>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020. DOI:10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1463.

SCHERER, Susana Schneid *et al.* Educação de Jovens e Adultos (EJA): proposta e realidade pós-pandemia. **Revista Educere et Educare**, v. 18, n. 45, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.29683. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29683/21838>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665776>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Jovina; GOMES, Geraldo de Castro. Educação de Jovens e Adultos e ferramentas tecnológicas: um diálogo sobre o contexto da inclusão digital. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 41-57, 2019. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/258>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVEIRA, Elis Regina Hamilton. **Tutorial bilíngue do SIGAA Módulo Discente para Estudantes Surdos do IFSC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586098/4/Elis%20Regina%20com%20ISBN.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUSA, Alielson Fernando da Silva; COSTA NETO, Porfírio Moraes da; PESSOA, Andréia Nádia Lima de Sousa. Inclusão digital: os obstáculos a serem enfrentados na busca pela dignidade na sociedade conectada. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 6, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3353>. Acesso em: 2 jan. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SOUZA, Mariana Aranha de; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, currículo e tecnologia: um estudo sobre práticas

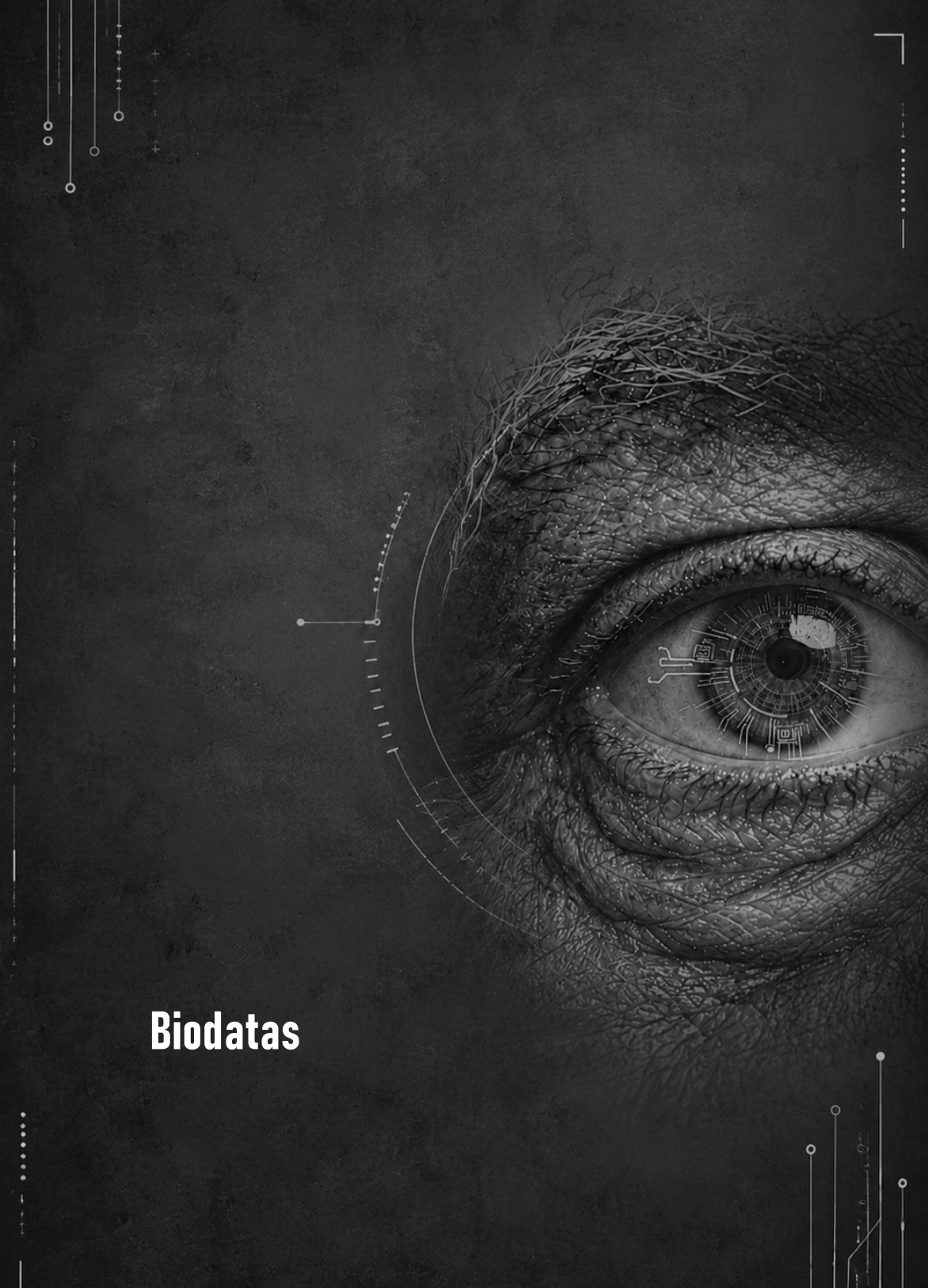
pedagógicas no ensino fundamental. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8303>. Acesso em: 3 set. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

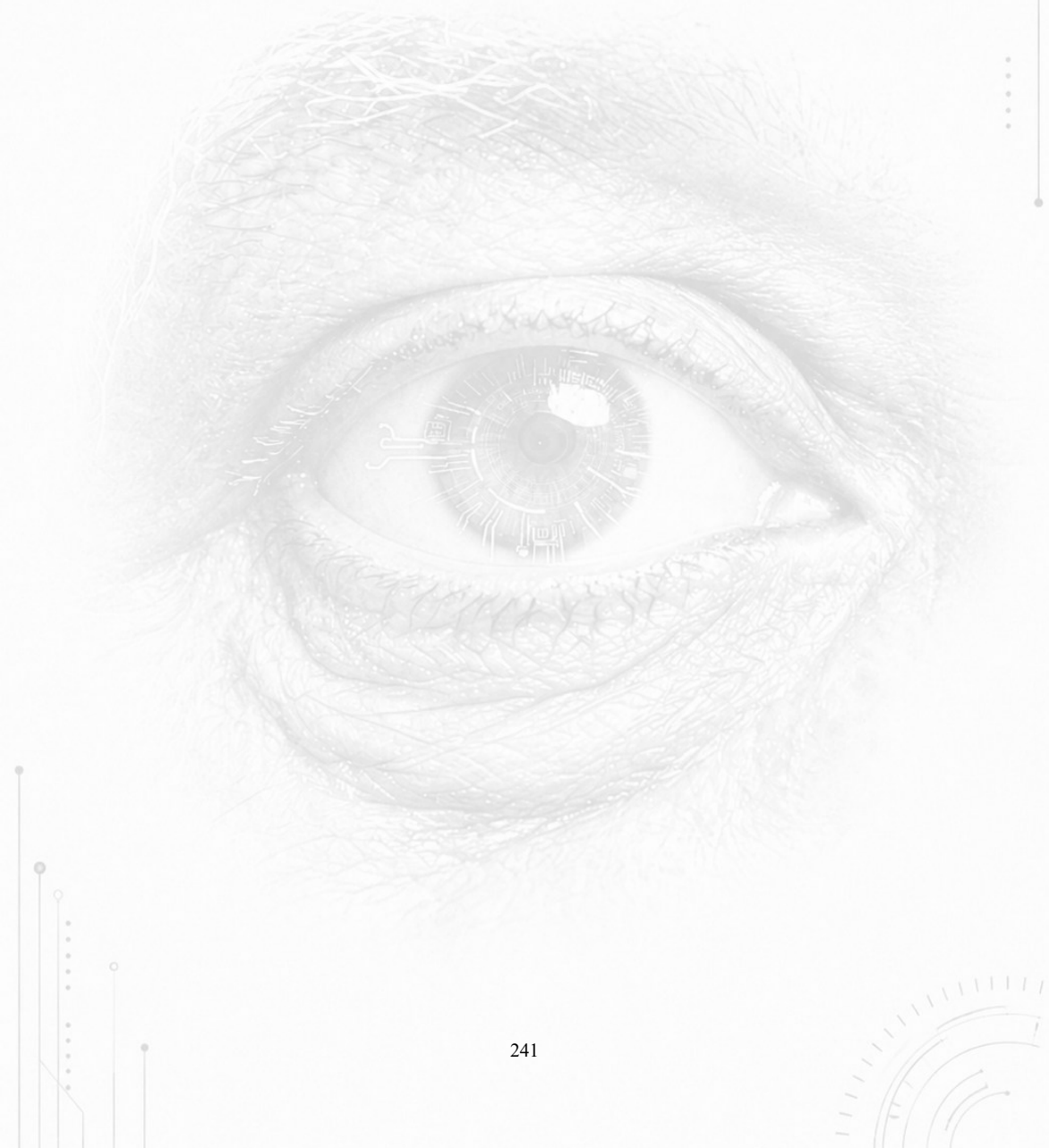
UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VICENTE, José Gil; SOUZA, Pierre André de. A inclusão social do ensino-aprendizado pelas tecnologias digitais da educação e as modalidades de ensino em tempos da Covid 19. **Confluências**, Niterói, v. 24, n. 1, p. 129-139, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/53614/31781>. Acesso em: 22 nov. 2022.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Foco**, ano 22, n. 36, p. 58-74, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2723>. Acesso em: 14 dez. 2022.



Biodatas



Débora Raitz Silva

Mestre (a) em Sociedade e Desenvolvimento (2022- 2024) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em MBA em Designer de Moda (2013-2014) pela Universidade Paranaense (UNIPAR) e Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (2016-2017) pela Faculdade São Braz (FSB). Graduada em Design de Moda (2010- 2012), e Pedagogia (2017- 2020), pela Universidade Paranaense (UNIPAR).
Experiência na Educação Básica. Linhas de pesquisa: Educação, Aprendizagem, Tecnologia e Moda.

Cleverson Molinari Mello

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Possui graduação em Administração (UNIUV). Especialização em Metodologia de Ensino (UNIUV). Professor Associado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Leciona na graduação a disciplina de Filosofia e Ética. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD/Campo Mourão.

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Ambientes Litorâneos e Insulares - PALI/Paranaguá. Membro do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos (CEP/UNESPAR). Áreas de interesse em pesquisa: Educação e Tecnologias; Formação Profissional; Ética e Meio Ambiente.

A análise histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, evidencia avanços e retrocessos na modalidade, com destaque para a escassez de investimentos públicos em recursos tecnológicos, formação docente e material didático. Essa situação revela a violação de direitos constitucionais, refletida no tratamento desigual dispensado à EJA. Com o objetivo de analisar o processo de aprendizagem dos alunos (as) por meio das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19. E ao realizar uma pesquisa em um Colégio Estadual do Paraná. Constatou-se, entre outros, que a transição do ensino presencial para o remoto adotada para evitar a propagação do vírus e garantir a continuidade do ano letivo, confirmou as desigualdades sociais e econômicas que afetam o público da EJA. Outro aspecto levantado é que o período pandêmico afetou significativamente a saúde mental e emocional dos (as) professores(as) pela sobrecarga de funções. O estudo também revelou uma defasagem no processo de ensino- aprendizagem dos (as) alunos (as) sobretudo pela falta de acesso à internet de qualidade, que comprometeu o acompanhamento das aulas e a realização das atividades.

ISBN: 978-65-984316-7-9

