



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CLODOALDO GONÇALVES LEME

Desafios docentes na EJA do ensino fundamental I: a utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021

SÃO CARLOS
2023

CLODOALDO GONÇALVES LEME

Desafios docentes na EJA do ensino fundamental I: a utilização das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar) como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana. Orientadora: Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro.

SÃO CARLOS - SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Clodoaldo Gonçalves Leme, realizada em 28/11/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Alice Zacharias (PM-São Carlos)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

À Josi, esposa e companheira que, participando de todas as etapas de minha retomada aos estudos, vêm contribuindo na construção de minha trajetória escolar, pessoal e profissional. E às vítimas da Covid-19.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, João Pedro, Livia Maria e Lucas Fernando, razão dos esforços empreendidos. Aos meus pais, João e Alice (*in memoriam*). Aos meus irmãos, José, Maria, Vera, Neuza, Luiz, Sueli (*in memoriam*), Claudia, Simone, Cristiane, Fabio, Fabiana (*in memoriam*). Aos meus sobrinhos e sobrinhas.

Minha gratidão à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro, pela parceria, apoio e incentivo. À Prof^a. Dr^a. Jarina Rodrigues Fernandes e à Prof^a. Dr^a. Maria Alice Zacharias, pela leitura minuciosa e contribuições inestimáveis no exame de qualificação e defesa. À Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Santos e ao Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa pela colaboração e apoio.

Em especial, às professoras e ao professor, participantes da pesquisa, que disponibilizaram seus tempos valiosos, contribuindo e enriquecendo o trabalho com cada detalhe que confidenciaram.

Gratidão aos professores e professoras que contribuíram para minha formação de forma humanizada e sincera nesse percurso de estudos, desde meu retorno às salas de aula da Educação de Jovens e Adultos até à universidade. Aos estudantes do curso de pedagogia da turma 014 da UFSCar. Às professoras, diretora, coordenadora, agente educacional, merendeiras, faxineiras e controladoras de acesso da CEMEI Paulo Freire, onde trabalhei nesses últimos dois anos (2022-2023). Ao Programa de Pós-Graduação e aos professores das disciplinas que cursei durante este processo de aprendizagem. A cada um, meu muito obrigado.

RESUMO

A presente pesquisa, qualitativa de abordagem metodológica de estudo de caso, buscou por meio de entrevistas semiestruturadas identificar as dificuldades nas práticas docentes de três educadoras e um educador que lecionaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A partir deste problema foi elaborada a questão de pesquisa: De que maneira os educadores de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo dos Termos I e II (Ensino Fundamental I) da EJA trabalharam a alfabetização com o uso das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021? Definimos como objetivo geral: Analisar as percepções e impressões dos educadores de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo dos Termos I e II da Educação de Jovens e Adultos, durante o período de pandemia da Covid-19, no período de 2020 a 2021, em relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Com a finalidade de corresponder ao objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer as percepções e impressões dos educadores que atuaram durante a pandemia da Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos com os Termos I e II numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo; b) Identificar quais TDIC foram utilizadas pelos educadores para a alfabetização na EJA em 2020 e 2021; c) Verificar as possíveis dificuldades enfrentadas e aprendizados obtidos pelos educadores dos Termos I e II da EJA, durante o uso dos recursos tecnológicos digitais e apresentar as experiências bem-sucedidas. Apresentamos de forma sintetizada a relação direta do pesquisador com a EJA, evidenciando os motivos pelos quais optamos sobre o tema e seu contexto desafiador. Compõe o quadro teórico as produções que se relacionam com o campo da EJA, tema da pesquisa: Paulo Freire (1979; 1984; 1987; 1989; 1996; 1997); Di Pierro (2005; 2010); Di Pierro, Haddad, (2015); Haddad (1991); Haddad, Di Pierro (2000); Oliveira (1995; 1999); Paiva (2003). No campo da formação docente na EJA, fundamentamo-nos em Arroyo (2006); Soares, Pedroso (2016). Em relação à formação de professores para os saberes docentes: Tardif (2014). Para a formação de professores e o uso das tecnologias: Charlot (2013). No que se refere à formação voltada para a alfabetização e o letramento: Cagliari (1999); Carvalho (2009); Monteiro (2010); Soares (2002; 2018). No campo das TIC/TDIC, autores e autoras como Belloni (2009; 2012); Bruno, Pesce (2012); Buzato (2006; 2009); Kenski (2007); Mill (2018); Mill, Jorge (2013) e elementos teóricos-conceituais da obra de Álvaro Vieira Pinto (2005). Referente às políticas públicas no âmbito educacional: Saviani (1985; 1994; 2005; 2013; 2020). Deste modo, apesar dos desafios enfrentados durante o contexto pandêmico, os educadores da pesquisa buscaram de forma sistemática potencializar a utilização das TDIC, evidenciando a necessidade de formação docente continuada, revisão no quadro de funcionários municipais para garantir um coordenador pedagógico na EJA e adequação de infraestrutura nas escolas onde os educadores atuaram.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This research, qualitative with a case study methodological approach, sought, through semi-structured interviews, to identify the difficulties in the teaching practices of three educators and one educator who taught in Youth and Adult Education (EJA) in relation to the use of Digital Technology Information and Communication (TDIC). Based on this problem, the research question was developed: How do educators from a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo of Terms I and II (Elementary Education I) of EJA work on literacy with the use of digital technologies? during the Covid-19 pandemic in 2020 and 2021? We defined as a general objective: Analyze the perceptions and results of educators in a medium-sized city in the interior of the state of São Paulo of Terms I and II of Youth and Adult Education, during the period of the Covid-19 pandemic, in the period from 2020 to 2021, in relation to the use of Digital Information and Communication Technologies. In order to represent the general objective, we present the following specific objectives: a) Know the perceptions and evaluate educators who worked during the Covid-19 pandemic in Youth and Adult Education with Terms I and II in a medium-sized city from the interior of the state of São Paulo; b) identify which TDIC were used by educators for literacy in EJA in 2020 and 2021; c) Verify the possible difficulties faced and lessons learned by educators from Terms I and II of EJA, during the use of digital technological resources and present successful experiences. We summarize the researcher's direct relationship with EJA, highlighting the reasons why we chose the topic and its challenging context. The theoretical framework comprises productions that relate to the field of EJA, the topic of research: Paulo Freire (1979; 1984; 1987; 1989; 1996; 1997); Di Pierro (2005; 2010); Di Pierro, Haddad, (2015); Haddad (1991); Haddad, Di Pierro (2000); Oliveira (1995; 1999); Paiva (2003). In the field of teacher training at EJA, we are based on Arroyo (2006); Soares, Pedroso (2016). In relation to teacher training for teaching knowledge: Tardif (2014). For teacher training and the use of technologies: Charlot (2013). With regard to training focused on literacy and literacy: Cagliari (1999); Carvalho (2009); Monteiro (2010); Soares (2002; 2018). In the field of ICT/TDIC, authors such as Belloni (2009; 2012); Bruno, Pesce (2012); Buzato (2006; 2009); Kenski (2007); Mill (2018); Mill, Jorge (2013) and theoretical-conceptual elements of the work of Álvaro Vieira Pinto (2005). Regarding public policies in the educational field: Saviani (1985; 1994; 2005; 2013; 2020). Thus, despite the challenges faced during the pandemic context, research educators systematically sought to enhance the use of TDIC, highlighting the need for continued teacher training, review of the municipal staff to ensure a pedagogical coordinator at EJA and adequacy of infrastructure in the schools where the educators worked.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher training; Digital Information and Communication Technologies; Public Policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Quadro 2: Dissertações de 2005 a 2015 sobre TDIC e Inclusão Digital na EJA.

Quadro 3: Tese e dissertações de 2016 a 2021 sobre TDIC e Inclusão Digital na EJA.

Quadro 4: Eixos de análise

Quadro 5: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Rute.

Quadro 6: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Bia.

Quadro 7: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Ana.

Quadro 8: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com o educador Raul.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPAEJA - Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EaD - Ensino a Distância

EDUCAR - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos Fundo de

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

EMEJA - Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos

Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE - Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MNCA - Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL - Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMS - Organização Mundial de Saúde

PAS - Programa Alfabetização Solidária
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PD - Plano Decenal
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT - Partido dos Trabalhadores
RENEC - Rede Nacional de Emissoras Católicas
SER - Serviço de Radiodifusão Educativa
SAR - Serviço de Assistência Rural e Urbano
SASE - Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
SEA - Serviço de Educação de Adultos
Sealf - Secretaria de Alfabetização
SECAD - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIAE - Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIRENA - Sistema de Rádio Educativo Nacional
SNJ - Secretaria Nacional de Juventude
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFVJM - Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I	18
1.1. Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Letramentos e Tecnologias.	18
SEÇÃO II	31
2.1. Uma possível trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: Legislação, Políticas Públicas, Formação Docente e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).	31
2.3. O reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil da Era Vargas	35
2.4. Retrocesso educacional durante o período do regime civil-militar	42
2.5. A EJA no processo de redemocratização no Brasil	49
SEÇÃO III	66
METODOLOGIA DA PESQUISA	66
3.1. Problema, questão de pesquisa e abordagem metodológica	66
3.2. Os sujeitos	69
3.3. Caracterização de educandas e educandos	71
3.4. Levantamento bibliográfico	75
3.5. Elaboração dos eixos de análise	85
SEÇÃO IV	87
4.1. Análise dos dados	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A	123
Roteiro de entrevista com os educadores do Ensino Fundamental I da Educação de Jovens e Adultos	123

INTRODUÇÃO

O novo Coronavírus, o Sars-Cov-2¹, que em contato com os seres humanos causa a doença da Covid-19, foi identificado na China em dezembro de 2019. A Covid-19 foi considerada como uma pandemia pelo impacto em todos os continentes pela rapidez com que o vírus se espalhou entre as pessoas. No Brasil, foram confirmados os primeiros casos em março de 2020, agravando-se pelo seu contágio, mesmo com as restrições impostas à população em todo país (Brasil, 2020a).

Com os novos desafios colocados à Educação Básica, nesse contexto pandêmico, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o isolamento social em todos os continentes, acarretando mudanças na rotina das pessoas, principalmente com os estudos de toda a população mundial (Brasil, 2020a).

O Ministério da Educação (MEC) declarou estado de emergência de saúde pública em virtude da infecção do Covid-19 e emitiu a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Com a disseminação do vírus e seus efeitos letais, foi lançada às pressas a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 para que o sistema de Educação substituísse as aulas presenciais por aulas remotas até o fim da pandemia (Brasil, 2020b; 2020c).

Com a reestruturação do sistema escolar em todo o país para adequar as atividades pedagógicas no ensino remoto e computar os dias trabalhados dos educadores, o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2020d) ignorou as especificidades e singularidades dos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da formação dos educadores em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Dessa forma, o documento apenas reforçou a exclusão daqueles que mais necessitam da escola, responsabilizando educadores sem formação adequada para ensinar num contexto totalmente adverso, sem respaldo material e financeiro.

Acerca da utilização das TDIC pelos educadores para atenderem aos educandos e educandas da EJA dentro deste contexto pandêmico, Lopes e Vieira (2022) afirmam que as maiores dificuldades enfrentadas foram em relação a falta de formação docente, condições

¹ Sars-Cov-2 é o vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa a doença chamada Covid-19. <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade#:~:text=SARS%2DCoV%2D2%3A%20v%C3%ADrus,uma%20doen%C3%A7a%20chamada%20Covid%2D19.>

socioeconômicas tanto dos educadores quanto dos educandos e educandas, excesso de trabalho, falta de infraestrutura e de reorganização familiar no isolamento social.

Tudo isso sem considerar a baixa frequência dos estudantes que, pelos mesmos problemas supracitados, ainda tiveram o agravante de não estarem alfabetizados (Nicodemos; Serra, 2020). Desse modo, educadores, educandos e educandas tiveram dificuldades em realizar atividades adequadas para o contexto pandêmico, causando estresse e sentimento de impotência em ambos (Lima *et al.*, 2020).

O público da EJA, além de enfrentar dificuldades em aprender a ler e escrever presencialmente (Oliveira, 1999), também enfrentaram os desafios com o mundo letrado da cultura digital descrita por Buzato (2009). A falta de computadores, *smartphones* e acesso à *Internet* (Lima *et al.*, 2020) dificultou a participação nas aulas remotamente no período pandêmico intensificando as especificidades dessa modalidade de ensino.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a história da EJA no Brasil é marcada por muita luta, reivindicações e conquistas de direitos sociais, ora por políticas educacionais que, muitas vezes, não atenderam às demandas sociais de cada época, ora por direitos suprimidos em diferentes governos, e agora, sob os perigos dos impactos negativos da Covid-19, expondo as desigualdades, exclusão e marginalização entre a população (Arruda; Osório; Silva, 2020). Para Fernandes *et al* (2023, p. 03), “os processos excludentes supracitados têm dificultado o acesso a direitos humanos e fundamentais. A exclusão digital é uma das facetas da desumanização que tem impedido o exercício pleno da cidadania a indivíduos, grupos e populações inteiras”.

Diante desses fatos e da necessidade de explorar esse tema de relevância histórica, amplamente discutido e analisado em diferentes documentos oficiais e literatura específica, indicamos alguns motivos que nos levaram a pesquisar sobre essa área da Educação de Jovens e Adultos. Um deles está relacionado às manifestações constantes de grupos antidemocráticos, repudiando os estudos e a pessoa de Paulo Freire, cuja referência é mundialmente reconhecida por suas obras e teorias.

Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos têm uma ligação intrínseca, pois sua história foi construída pela luta da transformação social de pessoas adultas por meio da Educação em uma época e contexto específico no nordeste brasileiro sem acesso à educação institucionalizada. Sua premissa partia de que a Educação é um processo de conscientização política para a superação das desigualdades econômicas e sociais, nos quais são valorizados os diálogos e a participação de educandos e educandas em sua luta por direitos iguais.

Sua relevância em nossa dissertação é notada em diversas seções, principalmente no subitem 2.3, “O reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil da Era Vargas”, onde destacamos sua trajetória, em termos biográficos, de forma resumida, mas sem deixar de referenciá-lo dignamente.

Outro motivo para esta pesquisa é a minha trajetória escolar. No ano de 1987 abandonei o ensino regular aos 12 anos de idade em decorrência de trabalho, retomando somente aos 23 anos de idade na EJA por pressão social, enfrentando diversas dificuldades de permanência, devido à rotina de trabalho, deslocamento e família.

Com persistência, mas com diversas dificuldades, dez anos mais tarde me matriculei no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Durante os cinco anos de curso conheci as teorias de Paulo Freire, em especial nas disciplinas de “Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos” e “Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos”.

Estas disciplinas abriram novos horizontes em relação à educação emancipadora e aos novos desafios como futuro educador, principalmente quando pude vivenciar a sala de aula da EJA como estagiário, estabelecendo contato direto com educandas, educandos e educadores.

Poderíamos apontar outros motivos relevantes em nossa pesquisa, mas compreendemos que há limites a serem considerados para não fugirmos do nosso propósito. Assim, partimos para conceitos, especificidades e termos próprios utilizados na EJA, principalmente no que se refere ao trato das pessoas envolvidas com o tema.

No contexto da EJA é corrente a utilização dos termos educandas, educandos e educadores. Desse modo, optamos por usá-los no decorrer do trabalho para representar estudantes e professores (as), ou seja, um vocabulário constitutivo da teoria de Paulo Freire para enfatizar a natureza dialógica e emancipatória do processo educativo. Para Freire (1996), educandas e educandos não são meros receptores de conhecimentos, mas sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Os educadores, por sua vez, não são transmissores de conhecimentos, mas facilitadores da aprendizagem numa constante busca em aprender ao ensinar e vice-versa.

O encontro com diversas pessoas com as mais diferentes motivações para a retomada dos estudos e a mudança de olhar para a educação com o passar do tempo, levou-me a refletir sobre a necessidade de evidenciar os problemas dessa modalidade de ensino. E, assim, propus-me pensar possíveis alternativas para a formação docente e suas percepções e impressões,

principalmente para com o uso das TDIC, no sentido de atender todo o público jovem e adulto que dela necessite, por meio de políticas educacionais que deem resultados satisfatórios.

Neste contexto, foi definido como problema, identificar as dificuldades nas práticas docentes de três educadoras e um educador que lecionaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Foi elaborado, portanto, a seguinte questão de pesquisa: De que maneira os educadores dos Termos I e II² (Ensino Fundamental I) da EJA trabalharam a alfabetização com o uso das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021?

Diante da problemática apresentada, elaborou-se o objetivo geral: Analisar as percepções e impressões dos educadores de uma cidade de médio porte³ do interior do estado de São Paulo dos Termos I e II da Educação de Jovens e Adultos, durante o período de pandemia da COVID-19 em relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

A fim de corresponder ao objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos: Conhecer as percepções e impressões dos educadores que atuaram durante a pandemia da COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos com os Termos I e II numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo; Identificar quais TDIC foram utilizadas pelos educadores para a alfabetização na EJA em 2020 e 2021; Verificar as possíveis dificuldades enfrentadas e aprendizados obtidos pelos educadores dos Termos I e II da EJA durante o uso dos recursos tecnológicos digitais e apresentar as experiências bem-sucedidas.

A presente dissertação conta com a Seção I que aborda a Educação de Jovens e Adultos e seus aspectos mais importantes no cenário educacional. As contribuições teóricas que fundamentaram a pesquisa, legislação pertinente e os caminhos trilhados para situar as TDIC no contexto de formação. Nessa seção, discorreremos sobre os primeiros sinais da tecnologia no mundo da informação e da comunicação até chegar na educação sistematizada como a conhecemos.

Na seção II, apresentamos de forma breve a trajetória da Educação de Jovens e Adultos e suas políticas públicas, a formação docente e a inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Brasil. Ela está subdividida nos seguintes tópicos, a saber, “A invisibilidade da EJA: Brasil Colônia, Império e Primeira República”; “O

² Atende jovens e adultos no Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano), ou seja, Termo I, que compreende 1º, 2º e 3º ano e Termo II, compreendendo 4º e 5º ano.

³ De acordo com o IBGE (2010), cidades de médio porte são aquelas com população entre 100 mil e 500 mil habitantes.

reconhecimento legal da EJA no Brasil da Era Vargas”; “Retrocesso educacional durante o período do regime civil-militar”; “A EJA no processo de redemocratização no Brasil”.

A seção III traz a descrição da Metodologia da pesquisa que expõe: a) o problema, questão de pesquisa e abordagem metodológica; b) os sujeitos; c) caracterização de educandas e educandos; d) levantamento bibliográfico; e) elaboração dos eixos de análise. Na seção IV, a análise dos dados revela inúmeras possibilidades para a formação docente na EJA com a utilização das TDIC.

Para finalizar o trabalho, destacamos nas considerações finais algumas possibilidades para futuras investigações no campo da EJA com a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

SEÇÃO I

1.1. Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Letramentos e Tecnologias.

Ao analisarmos a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de estudos realizados na graduação, estágio obrigatório, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Leme, 2018) e agora na pós-graduação *stricto sensu*, além da experiência como aluno dessa modalidade de ensino, percebeu-se que é o meio pelo qual pessoas de direitos e de diferentes idades tenham a chance de se reconhecerem sujeitos de suas próprias histórias, deixando de ser excluídas e marginalizadas de alguma forma para assumir seu lugar no mundo como protagonistas (Freire, 1996).

Assim, podemos ressaltar que desde seu reconhecimento como modalidade de educação vem num crescente desenvolvimento, mas com certa descontinuidade, devido às escassas políticas sociais que poderiam potencializar a inclusão deste público de forma legal às bases dos conhecimentos historicamente acumulados.

Na esfera educacional, a EJA contribui para o processo de escolarização daqueles que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de estudar em algum momento de suas vidas ou que abandonaram os estudos por inúmeras razões. Dessa maneira, essas pessoas tendo acesso ao conjunto de conhecimentos sistematizados e elaborados pela escola e, conseqüentemente, aos bens culturais e materiais, possam assumir posições sociais que transformem outras realidades (Saviani, 1994).

Nesse mesmo caminho, é importante citar o último Censo Escolar da Educação Básica de 2020, onde foram registradas 47,3 milhões de matrículas no país, mas com uma perda considerável de matrículas na modalidade de ensino EJA, tanto no ensino fundamental como no médio, com aproximadamente 270 mil educandos e educandas fora das salas de aula, grande parte por razão da pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020e). Pesquisa de Pinto (2021) revela que desde 2007 a 2019 as matrículas para a EJA vinham diminuindo em função dos baixos investimentos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O ponto de partida para o debate e o que se apresenta como desafio para alavancar um ensino de qualidade nessa modalidade são os constantes cortes de gastos e descontinuidade de políticas públicas, falta de incentivo e negligências por parte do poder público, que, se comparar com os investimentos nos outros níveis de ensino, os resultados serão desiguais. Assim, “os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões,

empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%” (Pinto, 2021, p. 01).

É nesse sentido que nossa pesquisa busca analisar experiências pedagógicas que ocorreram durante a pandemia e antes dela dentro do contexto da EJA e dos saberes docentes em relação às TDIC para contribuir com reflexões que avancem na direção de soluções práticas.

Dessa forma, com a velocidade crescente de informações devido aos avanços tecnológicos, verificamos que os educadores entrevistados na pesquisa, que abordaremos com ênfase na subseção 3.6, consideram importante se apropriar desses novos conhecimentos e instrumentos para o processo de ensino e da aprendizagem.

Com efeito, ainda em pleno século XXI é uma realidade o fenômeno do analfabetismo entre pessoas em condições econômicas aquém do ideal, marcadas historicamente pela desigualdade que, em sua grande maioria, são cidadãos brasileiros marginalizados pela cor, etnia, faixa etária, grupo cultural e gênero.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Brasil, PNAD Contínua, 2022a), ainda há 5,6% da população que não sabe ler e escrever, isto é, são aproximadamente 9,6 milhões de brasileiros acima de 15 anos na condição de analfabetos.

Dessas pessoas, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,2% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2019, houve uma redução de 0,5 ponto percentual (p.p.) dessa taxa no País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 490 mil analfabetos em 2022 (Brasil, 2022a, p. 02).

Tais condições confirmam o quão desigual se torna sobreviver sem o mínimo de estudo garantido por lei. Em vista disso, a necessidade de políticas públicas efetivas para este público é um fator predominante para diminuir as desigualdades sociais em relação ao analfabetismo que atinge diretamente essa população excluída da escola.

A garantia do direito à educação pública de qualidade, instituída legalmente pela Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em especial nos artigos 206 e 208, quando é afirmado que haja “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 109), sendo reafirmado no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a garantia de “oportunidades educacionais apropriadas” (Brasil, 1996, p. 19), ainda não é suficiente para diminuir o analfabetismo e, em consequência, as desigualdades enfrentadas por milhões de brasileiros.

Tratando-se destas duas leis máximas do nosso país, nota-se um avanço no que concerne o direito à educação àqueles que não conseguiram estudar por diferentes dificuldades e motivos.

Esse avanço é resultado dos diálogos constantes e persistentes entre a sociedade civil engajada e empenhada em mudanças para a modalidade para que se firme o compromisso em reparar a dívida histórica com os injustiçados e excluídos da escola. Já o poder público, em cumprir com políticas educacionais para nortear e garantir os direitos na EJA.

Contudo, com a pandemia da Covid-19 os desafios se tornaram ainda maiores, pois expôs ainda mais o abismo que há entre as classes sociais em nossa sociedade, evidenciando as condições socioeconômicas entre ricos e pobres (Marx, 2013). Dentro dos aspectos sociológicos, Gohn (2020) corrobora que,

A pandemia desnudou a desigualdade existente tanto nos países ricos como pobres, sendo mais gritante nestes últimos. A pandemia desnaturalizou a pobreza, trouxe à luz a vida cotidiana de milhares de invisíveis. As manchetes dos principais jornais, na página de capa, e os noticiários ‘nobres’ da TV, passaram a estampar moradores pobres em favelas, bairros pobres, palafitas, cortiços em áreas centrais etc. (Gohn, 2020, p. 14).

Em vista disso, Oliveira (1999) considera que as pessoas jovens, adultas e idosas, com todas suas preocupações/apreensões diárias, excluídas da escola, membros de determinados grupos culturais e condições socioeconômica abaixo do apropriado, devido ao analfabetismo, que não foram atendidos de forma efetiva na infância e na adolescência devem ser os principais beneficiados pelos programas governamentais. Programas que deveriam dar suporte para o retorno aos estudos dessas pessoas de direitos, pois são os principais afetados pela falta ou má administração de algumas políticas públicas educacionais, que só funcionam quando são pressionados por iniciativas da própria população organizada.

Esse marco histórico mundial trouxe desafios no que tange às condições materiais do trabalho docente e ao acesso dos educandos e educandas da EJA aos bens culturais e materiais. Mesmo sem apoio legal, esses sujeitos se reinventaram para exigir a garantia de direitos básicos como a educação, emprego e seus direitos trabalhistas e “a adoção de alternativas que reproduzem a continuidade e a extrapolação das desigualdades sociais, demonstrando as (im)possibilidades deste momento” (Sanceverino *et al.*, 2020, p. 02).

Dentro desse contexto pandêmico e seus percalços, surge a necessidade de discutir a relação entre educação e tecnologias digitais, principalmente nas escolas, em virtude de sua urgência para os tempos atuais, pois “pensar e fazer educação de qualidade de modo contextualizado, numa sociedade intensamente permeada por tecnologias digitais, por exemplo, tem sido um dos grandes desafios desde a última virada de século” (Mill, 2018, p. 04).

No mesmo sentido e muito antes da pandemia ocorrer, Kenski (2007) ressaltava a importância das tecnologias digitais em diferentes âmbitos da sociedade, principalmente nas instituições escolares como ferramenta para o processo de alfabetização para contribuir com sua função social, promovendo qualidade de vida a todos que dela necessitem “com seus equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender” (Kenski, 2007, p. 24).

Dessa forma, as novas tecnologias digitais não representavam um salto qualitativo somente naquele momento. Assim como outrora, esse movimento causava pavor a uns e enaltecimento por parte de outros. Portanto, da mesma forma que ocorre na atualidade, sempre houve significativas manifestações intrínsecas à consciência ingênua de determinados grupos como consequência “das profundas modificações nos hábitos sociais, nas formas de convivência e comunicação e nas respectivas maneiras de pensar” (Vieira Pinto, 2005, p. 70).

Nesse sentido, para Freire (1996), a ingenuidade acompanhada da curiosidade direciona educandas e educandos à criticidade, levando-os a avaliar as informações de forma crítica e tomar decisões. Para Fernandes, Nogueira e Tronco (2021, p. 04) “o acesso às TIC e ao conhecimento técnico, considerado ponto-chave em programas de inclusão digital, não basta para o exercício da cidadania”. Ousamos acrescentar que tampouco sem eles.

Com base nessas afirmações, podemos considerar que tanto usuários passivos quanto os usuários críticos são capazes de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ou melhor, os recursos tecnológicos digitais disponíveis e acessíveis. Contudo, para exercer a cidadania, é essencial que educandos e educandas tenham acesso aos direitos constituídos, independentemente de sua condição social, econômica e cultural. Além da necessidade de desenvolver capacidades críticas e da própria autonomia, é “imprescindível o papel da mediação pedagógica nesse processo” (Fernandes; Nogueira; Tronco, 2021, p. 04).

Essas questões devem ser pauta para discussão contínua para que se cumpra o direito básico para o desenvolvimento social e humano da população, inclusive do público que busca a EJA, que ainda sofre com o analfabetismo (Haddad; Di Pierro, 2000). Mesmo com poucos recursos devido aos constantes cortes de verbas pelo poder público durante o período pandêmico, entendemos que se tornou mais difícil o acesso ao saber sistematizado, principalmente em razão da falta de *Internet*. De acordo com Fernandes, Nogueira e Tronco (2021, p. 140) “o direito à Internet para todos é defendido pela compreensão de que o acesso à rede tornou-se condição para exercer plenamente os direitos humanos e fundamentais”.

Diante do que foi levantado até aqui, apresentamos num contexto histórico os principais saltos qualitativos sobre o conceito de tecnologia, na qual a oralidade que sempre teve seu papel como primordial na sociedade de diferentes povos, cede espaço à leitura e a escrita, e as três, sem anular nenhuma, fundamentam as principais fontes da construção do saber, e juntas, são parte fundamental no processo do desenvolvimento de diferentes povos e civilizações, caracterizando-se como uma necessidade básica para a formação dos cidadãos. Ou seja, a oralidade, a leitura e a escrita são tecnologias que evoluíram ao longo do tempo.

Para Vieira Pinto (2005, p. 63) “a era tecnológica refere-se a toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam”. Dentro do processo histórico do homem, acredita-se que as diferentes etapas do desenvolvimento humano são importantes graças às suas técnicas, inclusive as sociedades entendidas como primitivas, pois vivem em sociedade, isto é, são partes fundantes da história, na qual aprenderam técnicas coletivamente.

Consciente da necessidade de conectar o espírito crítico dos indivíduos, Vieira Pinto (2005) afirma que a tecnologia deve atender às necessidades da população, visando diminuir as desigualdades econômicas e culturais existentes, levando a grande massa a refletir sobre o que é dado como solução para os problemas que afligem a população em geral. Dentro desse contexto, situamos a inclusão das tecnologias digitais na EJA que convivem com a exclusão digital. De acordo com Valente e Almeida (2020),

Desde os anos 1980, a educação é considerada um dos pilares das políticas de inclusão digital da população, por meio do fomento à investigação, formação profissional e programas de inserção de aparatos tecnológicos, implantação de infraestrutura nas escolas, conexão à Internet e preparação de professores. Contudo, o ímpeto observado no processo de apropriação das TIC nos setores produtivos, de telecomunicações e na evolução da ciência não encontra o mesmo dinamismo nos sistemas educativos de distintos níveis tampouco nas escolas (Valente; Almeida, 2020, p. 03-04).

Sobre o ponto de vista dos autores, o que ainda está dificultando a efetivação da inclusão digital de modo definitivo nas escolas ainda é a falta de compreensão sobre as contribuições das TIC, por ainda existir pessoas que não reconhecem a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos digitais para o ensino e a aprendizagem (Valente; Almeida, 2020).

Reconhece-se que o desafio em garantir o direito à educação com os aparatos tecnológicos têm relação direta para a melhoria de vida dos envolvidos, independentemente das condições socioeconômicas de cada um. Isto é, “o que se almeja é a formação humana emancipatória dos sujeitos da EJA” (Fernandes; Nogueira; Tronco, 2021, p. 150).

Nesse contexto, a exclusão digital tem se caracterizado como a falta de acesso às TIC, mas de modo geral ela pode ser provocada por fatores econômicos, sociais, culturais e geográficos, devido à exclusão social. No Brasil, a exclusão digital é mais acentuada nas camadas populares, que têm menos acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos. Conforme Fernandes *et al* (2023, p. 03) “a exclusão digital se coaduna com o analfabetismo e o analfabetismo funcional - este último acentuado pela falta de fluência digital, ainda que exista independentemente dela”.

O que se coloca é que desde os tempos em que os homens viviam em cavernas até chegar na atualidade, nota-se sua inquietação diante das dificuldades e do desconhecido. Para tanto, marcaram sua passagem pelo mundo com aquilo que em nossos tempos encontra-se sistematizado, o conhecimento. Com desenhos, pinturas, inscrições (hieróglifos) e entre outras tantas formas de se expressarem em distintas épocas, seja menos ou mais complexo, transformaram a realidade social de cada período histórico.

Assim, desde aquela época até os dias atuais, sempre se pensou em uma forma de transmitir conhecimentos, ora pela oralidade, ora pela escrita, e agora, com mais intensidade, a sociedade da informação, na qual é necessário inserir o público da (EJA) na sociedade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) “de maneira planejada, eficaz e previsível ao desenvolvimento social” (Buzato, 2009, p. 02).

Nesse sentido, percebe-se que as TDIC têm um papel fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita, entendendo que este papel tende a contribuir de forma significativa para o processo de apropriação de conhecimentos, pois são indissociáveis desde seu surgimento, e hoje mais intensamente, uma ferramenta para diminuir a disparidade entre os níveis de ensino regular em relação a EJA. Para Mill (2018, p. 01), “refletir sobre a relação entre Educação e Tecnologia constitui uma discussão necessária e importante”, pois no âmbito educacional brasileiro ainda há muitas escolas sem os principais dispositivos tecnológicos, como *Internet* e computadores.

As tecnologias não se restringem aos computadores, *tablets*, *smartphones*, *internet* entre outros. Podemos pressupor que as tecnologias passaram a existir a partir do momento que uma pessoa conseguiu se comunicar com seu semelhante de forma organizada e sistemática. Assim, podemos citar a própria oralidade, presente até os dias atuais com alguns povos indígenas no Brasil.

De acordo com Cambi (1999), por muito tempo a oralidade era o meio mais eficaz de ensinar em diferentes sociedades, devido às suas demandas sociais e culturais, ou seja,

sociedades ágrafas (Soares, 2018). Antes do advento da escrita, o conhecimento produzido por uma sociedade era marcado pela oralidade, uma vez que sua cultura era transmitida e perpetuada através da língua falada (Mill; Jorge, 2013, p. 02).

Mesmo com a introdução da escrita a oralidade não perdeu sua validade e continuou contribuindo no passar dos séculos em consonância com a escrita. Nesse sentido, passamos da sociedade ágrafa para a grafocêntrica, comparando “essas duas configurações sociais com as formações sociais da contemporaneidade, marcadas pela emergência das tecnologias digitais” (Mill, 2018, p. 03).

Segundo Monteiro (2010, p. 12), “na oralidade, ocorrem processos de construção e reconstrução, diferenciando-se da escrita”, ou seja, a diferença entre oralidade e escrita se dá pelo fato de cada uma assumir funções diferentes em diversos contextos. Portanto, subentende que o ato de escrever exige mais desenvolvimento intelectual do que para falar, e é por essa razão que muitos indivíduos, tanto crianças como adultos, escrevem muitas vezes com dificuldade.

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade mais antiga da humanidade (Cagliari, 1999, p. 12).

A história é marcada por inúmeras dificuldades que incidem diretamente no desenvolvimento intelectual da população, seja por falta de trabalho, de moradia, de alimentos ou escola. A exclusão sistemática encontrada na sociedade brasileira é notada na periodicidade decenal do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com os altos índices de analfabetismo, que incluem a faixa-etária, gênero, relações étnico-raciais e regiões com menos investimentos públicos.

Para Haddad e Di Pierro (2015), a discussão sobre políticas públicas deve ser contínua para que se cumpra o direito básico para o desenvolvimento social e humano dessa população que ainda sofre com a condição do analfabetismo.

E este é particularmente o caso quando a própria elaboração teórica, em sua abertura à história, ilumina a urgência da alfabetização e da conscientização das massas neste país em que os analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão (Freire, 1967, p. 03).

É nesse sentido que Freire (1967) enfatiza a importância da conscientização sobre o processo histórico dos indivíduos. Essa consciência crítica tão valorizada para a mudança é o

cerne da transformação da realidade que o sujeito está inserido. Assim, como “a educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciada por papéis e funções sociais por grupos sociais e pela tradição de que se nutre” (Cambi, 1999, p. 51).

Nesse sentido, identifica-se que desde a antiguidade, os modelos educacionais foram pensados para uma minoria, quase sempre elitizada. Sendo assim, a marginalização imposta pelos dominantes sobre os dominados perpassa os séculos. Nas palavras de Freire (1984, p. 89), “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

Com a difusão do sistema de escrita passou-se a imprimir um certo rigor com àqueles que, de alguma forma, viriam a representar a sociedade, seja anônima ou publicamente. Exemplos com registros dessa disseminação se deu na antiga Grécia, Egito antigo e nos mosteiros que, segundo Cambi (1999, p. 131), teve início com “o movimento monástico, já no tempo de Cristo”.

Entretanto, na grande maioria das vezes, essa formação beneficiava apenas uma pequena parcela da população mais abastada. Vale lembrar que as fontes históricas aqui descritas, privilegiam apenas uma parte do mundo ‘civilizado’, excluindo totalmente diferentes frentes de conhecimento, ou seja, privilegiam a perspectiva europeia sobre a história da humanidade. Isso ocorre porque a historiografia tradicional foi escrita por europeus, que tinham uma visão de mundo eurocêntrica.

Por esse motivo inquietante de não se acomodar pelas imposições de um sistema criado para que não haja resistência, e sim, uma reprodução de valores que não faz sentido para uma grande parcela da população, outros personagens de diferentes épocas, por meio de muita luta e reivindicação deixaram suas marcas em cenários diversos. Na visão de Freire (1987, p. 31) “se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio – reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta”.

Assim, Freire (1989) promoveu uma revolução em sua época como educador, tanto da conscientização das massas para sua emancipação, como das questões sobre o ensino da leitura e da escrita, apresentando que o comprometimento da alfabetização está na leitura do mundo, não apenas com a aquisição do código escrito.

Dentro da proposta de alfabetização desenvolvida por Freire (1984), na qual são identificados temas relevantes de experiências vivenciadas, tanto dentro do contexto sociocultural de educandas e educandos, como fora dele. “Nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra” (Freire, 1984, p. 16). A partir dessa leitura de mundo, assumem de forma crítica a realidade num processo de conscientização e emancipação.

Nessa concepção de alfabetização, educandas e educandos, conscientes de seus papéis no mundo, têm condições em participar assiduamente do processo de transformação do contexto histórico, social, político e cultural. “Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades” (Freire, 1979, p. 08).

Por esse motivo a necessidade de fomentar o acesso aos meios tecnológicos para melhorar o ensino e a aprendizagem entre educandas e educandos da EJA. Se a velocidade que são processadas as informações no mundo é quase que instantâneas, mas dentro de uma sala de aula, na qual a inclusão digital é restrita devido à falta dos principais dispositivos tecnológicos, é essencial a tomada de consciência para exigir e lutar por seus direitos, mostrando que cada um é capaz de transformar sua história e o mundo que os rodeia.

Com a necessidade crescente de se expressar por meio da escrita, as formas com que os processos de aquisição da língua escrita desenvolveram-se em diversos períodos históricos revelaram a importância de se compreender as variadas formas de se ensinar a ler e escrever. Nossa pesquisa se baseia nos princípios da concepção freiriana que tem como foco as pessoas jovens e adultas. Para tanto, Soares (2018) contribui ao conceituar a alfabetização como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessária para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2018, p. 27).

Nesse sentido, ao afirmar que “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”, Cagliari (1999, p.104) revela que “o segredo da alfabetização é a leitura (decifração) e escrever é uma

decorrência do conhecimento que se tem para ler”, ou seja, decodificar os sinais gráficos pelo domínio da tecnologia de escrita.

Para Carvalho (2009, p. 65), “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita”. Exemplo dessa interação com o mundo letrado que o cerca, é a linguagem não verbal, que permite ao aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretação das imagens, símbolos, cores, formas, gestos, movimentos, enfim, entre o que é falado, a linguagem verbal.

Em virtude de estudos voltados para a alfabetização, concentrado na área da Educação, introduziu-se neste campo novos conceitos que vêm contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2018).

A tecnologia da escrita está tão profundamente internalizada em nós que nos tornamos incapazes de separá-la de nós mesmos, e assim não conseguimos perceber sua presença e influência – não temos consciência da natureza do fenômeno do letramento, temos dificuldade de captar as características do estado ou condição de ser “letrado”, porque vivemos imersos nele (Soares, 2002, 147).

Nesse contexto, eis que surge um novo conceito para a alfabetização, o letramento. Dessa forma, para Monteiro (2010), a prática do letramento se caracteriza como cultural, pois é definida como a introdução do aluno no mundo letrado antes de ser alfabetizado, fazendo-o entender seu uso social de leitura e de escrita. Assim, um não anula o outro, mas se diferenciam entre si.

Para Oliveira (1995), com o surgimento do termo letramento, aumentou o significado de alfabetização, já que as práticas de letramento se alteram conforme o contexto social, econômico, cultural, político e educacional. Assim, o que contribui para a efetivação dos alfabetizados compreenderem as regras básicas de como usar de maneira apropriada no âmbito escolar a palavra escrita para sua emancipação. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implementados entre os anos de 1997 a 2002 destaca que o letramento é

Entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 2001a, p. 21).

Para Soares (2018), letramento é:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para

interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor (Soares, 2018, p. 27).

Do mesmo modo, o letramento digital, que é representado e tem sua função na sociedade quando os indivíduos estabelecem dentro de uma determinada ‘sociedade’ a utilização de diferentes conhecimentos, viabilizados pelos ambientes virtuais para as práticas sociais de leitura e produção textual. Ou seja, “o letramento digital, agora, é condição básica para a cidadania” (Mill, 2018, p. 08).

Vemos que o letramento digital pressupõe um sistema de comunicação e informação entre as pessoas, impreterivelmente pelo uso dos equipamentos e processos para o ensino e a aprendizagem. Da mesma forma que o letramento tradicional implica se comunicar por meio das práticas sociais de leitura e escrita, com suas regras e convenções, o mesmo acontece com a cultura digital, já que a comunicação se dá dentro de um sistema complexo em constante desenvolvimento que impacta na vida das pessoas, “uma vez que o letramento situa-se como instância fundamental para que o sujeito social possa interagir de modo consciente com o mundo que o entorna” (Bruno; Pesce, 2012, p. 684).

As práticas sociais permeadas pela oralidade acabaram cedendo espaço à escrita e agora pela sociedade grafocêntrica digital, pois o modo como as sociedades se desenvolveram seria impossível não participar desse processo e a “literatura é unânime sobre a necessidade do letramento digital, tecnológico ou midiático, além de outros aspectos formativos importantes” (Mill, 2018, p. 09). Assim como a alfabetização teve seu caminho aberto pela tecnologia da escrita, o letramento digital tende a seguir o mesmo trajeto, desde que seja para todos, sem restrição.

Dessa forma, ao dominar as técnicas de escrita, educandas e educandos vão se inserindo cada vez mais no mundo alfabético digital, transformando seu modo de ver, ser e estar no mundo. Com o entendimento da função da leitura e da escrita no âmbito escolar com o uso das tecnologias digitais, podem ser abertas as portas para que reflitam sobre sua condição de sujeito no mundo e criar mais oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Todavia, se a forma de organização das sociedades grafocêntricas digitais tende a tornar-se cada vez mais complexa e dependente das tecnologias, aqueles que desde cedo se familiarizam com elas acumulam vantagens em relação aos que não puderam

fazê-lo. E mais, o acesso e uso de tais tecnologias pressupõem habilidades que se aprimoram cada vez mais com o convívio direto e frequente das pessoas com essas tecnologias, em todas as suas possibilidades (Mill; Jorge, 2013. p. 10).

A questão levantada evidencia que o acesso às tecnologias digitais, tende a excluir ainda mais uma parcela da população que sofre com a desigualdade, condições financeiras abaixo do ideal, falta de vagas nas escolas, etc. Nesse sentido, a velocidade dos avanços tecnológicos não tem acompanhado as políticas públicas educacionais que deveriam dar suporte e equiparar as condições entre as pessoas para sua emancipação.

A emancipação trata-se, portanto, de uma proposta voltada à formação humana, à humanização dos sujeitos e das realidades. Emancipar-se implica a problematização da realidade, na identificação de situações excludentes e na projeção de uma ação no mundo diante das situações opressoras que nos “capturam” e demandam por libertação. Nessa perspectiva, as TIC integradas ao currículo podem oferecer possibilidades não antes imaginadas, as quais podem potencializar a formação humana almejada na EJA (Fernandes; Nogueira; Tronco, 2021, p. 141).

A problematização da realidade, além de conscientizar criticamente educandas e educandos, também é uma forma de romper com a exclusão gerada pelas estruturas hegemônicas dominantes. Essas estruturas, sejam elas culturais, sociais, políticas e econômicas, muitas das vezes são responsáveis por manter a desigualdade social e a marginalização da população que se encontra fora da escola, em especial, o público da EJA que enfrentou os desafios impostos pela pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, dada a transformação pela Educação dentro desse viés, Fernandes, Nogueira e Tronco (2021) consideram que a incorporação das TIC no currículo da EJA pode ser uma ferramenta importante para promover a emancipação e a transformação social dos educandos e educandas. “A integração das TIC ao currículo da EJA na perspectiva de uma educação emancipatória objetiva que os educandos da EJA não só sejam incluídos digitalmente, mas que possam inserir-se como sujeitos nesse complexo universo digital” (Fernandes; Nogueira; Tronco, 2021, p. 138).

Na perspectiva da cultura digital descrita por Buzato (2009), a inclusão digital deve ser entendida pelo viés do letramento por sua complexidade e diferenciar da alfabetização digital difundida erroneamente, pois não basta ter acesso às TIC e sim “de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento” (Buzato, 2009, p. 04). Assim,

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais

geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 16).

Desse modo, o letramento digital é importante para possibilitar a interação e a participação dos educandos e educandas que não dominam a leitura e a escrita na sociedade cada vez mais tecnológica. Seu uso social deve contribuir para a inclusão digital, a fim de evitar a exclusão digital, pois há “o surgimento de um outro aspecto de exclusão entre os letrados: a exclusão na inclusão; a exclusão dos letrados tradicionais das sociedades grafocêntricas digitais” (Mill; Jorge, 2013, p. 15).

Vemos que o letramento digital pressupõe um sistema de comunicação e informação entre as pessoas, indispensável para o uso dos equipamentos tecnológicos e processos para o ensino e aprendizagem. Assim, “uma vez que o letramento situa-se como instância fundamental para que o sujeito social possa interagir de modo consciente com o mundo que o entorna” (PESCE, 2012, p. 684).

De certa forma, a necessidade de formação docente condizente com as teorias que se aproximem da realidade da EJA é um dos caminhos para fortalecer ações positivas para evitar equívocos e erros do passado. Portanto, uma aprendizagem que seja consolidada por educandas e educandos que vai além dos limites de uma educação mecânica e engessada, mas que se some, levando em consideração a importância do respeito e da valorização das características e singularidades desta modalidade.

Para concluir o raciocínio, Saviani (1985) reitera que enquanto houver marginalidade será preciso muito esforço educativo para superar este fenômeno, e ao superar, evitar seu ressurgimento. Dessa forma, aprendendo com as dificuldades do passado e ressignificando o futuro.

A seguir, apresentaremos na seção II a possível trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Docente, Legislação, Políticas Públicas, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Brasil.

SEÇÃO II

2.1. Uma possível trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: Legislação, Políticas Públicas, Formação Docente e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A fim de contextualizar nesta seção a trajetória dos marcos históricos para a EJA no Brasil e, para podermos compreender o cenário atual, buscamos apresentar de forma sistemática e organizada importantes acontecimentos que entraram para a história da Educação. Tais eventos culminaram em políticas educacionais que foram modificando os caminhos da Educação brasileira, principalmente com o ensino de adultos em diferentes épocas e seus desdobramentos.

A partir de muitas reivindicações e lutas, a Educação para as pessoas adultas no Brasil passa de um patamar inferior de direitos, no início da colonização do país, para outra realidade muito aquém do esperado e muitas vezes negligenciada, mas com certos avanços até as duas primeiras décadas do século XXI. Esse progresso se deu pela organização da sociedade civil e de diferentes governanças que consideraram as pluralidades do vasto e amplo campo dessa modalidade.

Desse modo, evidencia-se, na sequência, quatro tópicos sobre a progressão da EJA dentro das políticas públicas que contribuíram para seu reconhecimento como modalidade de ensino.

2.2. A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos: Brasil Colônia, Império e Primeira República

Neste tópico, identificamos que desde o início da colonização do Brasil, principalmente com o ensino jesuítico, perpassando pelo período imperial e com a Primeira República até chegar na década de 1940, a escolarização dos jovens e adultos foi marcada pela invisibilidade e marginalização. Mesmo sendo reconhecida a partir das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais e populares, o cenário de possibilidades para os sujeitos em busca de direitos num país que mais exclui que inclui, andou a passos lentos, sobretudo no que se refere ao direito desse público em ter acesso à escola para exercer sua cidadania.

Dentro dessa trajetória histórica, ficou evidente que o discurso de tentar erradicar o analfabetismo no país tinha seus dois lados, ora com interesses da classe dominante pelos votos dos recém alfabetizados, ora por uma educação libertadora que oferecesse condições para todos

participarem da vida pública igualmente, mas ambos os lados buscavam defender suas próprias ideologias.

Ao longo da história da Educação no Brasil que se inicia com o período da colonização a partir de 1549 com os Jesuítas, na qual as prioridades para a alfabetização estavam pautadas na doutrinação para a subserviência dos indígenas e dos negros escravizados trazidos da África, evidencia-se a organização para a difusão do evangelho e a transmissão de preceitos históricos europeus, ou seja, de “normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109). Sendo assim, a pedagogia jesuítica tradicional era o único método que predominava no território brasileiro.

O monopólio dessa vertente religiosa do ensino jesuítico foi substituído pela Reforma Pombalina e sua pedagogia leiga em 1759, que “tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (SAVIANI, 2013, p. 107). Assim, o império português assume o ensino do povo brasileiro em termos legais por meio do qual se inicia a marginalização dos analfabetos em uma sociedade marcada pelo elitismo da classe dominante em oposição aos interesses dos dominados.

Com o catolicismo sendo a religião oficial no Brasil e seu prestígio garantido no Império, durante muitos anos, sua atuação não se alterou dentro do campo educacional mesmo com a perspectiva laica instituída nesse período historicamente marcado pela quebra de paradigmas. Somente ao fim do Brasil Império que a hegemonia cristã teve seu declínio e acabou sendo contestada, devido à presunção de bispos católicos que quiseram impor suas condições a outros grupos que exerciam suas práticas educativas com diferentes perspectivas, como a maçonaria, que tinha influência com o imperador, no qual considerou o abuso por parte da Igreja Católica, “cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas” (Saviani, 2013, p. 179).

Diante desta nova condição, a Igreja Católica não se conformou com a interdição imposta e se articulou para exercer seu papel na política e retomar o campo educacional tão cobiçado. Esse contexto se constrói e se intensifica a partir de publicações em diversos meios de comunicação de massa, principalmente com “livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores”, culminando com a Reforma Francisco Campos (Saviani, 2013, p. 179).

Toda essa disputa pelo ensino não contemplava o todo, pois os esforços para que houvesse uma educação para toda população dependia de elementos históricos, culturais e

sociais da grande maioria analfabeta e, principalmente pela questão da cidadania, “pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Neste cenário desfavorável para tantos brasileiros, emergia o movimento dos trabalhadores urbanos, principalmente das indústrias, com ideias socialistas, anarquistas e comunistas, “provenientes do movimento operário europeu”, que se articularam criando partidos políticos para acelerar o processo de transformação social das camadas populares marginalizadas e assim poder pleitear mudanças em relação à educação dentro de uma perspectiva libertadora “não hegemônica” (Saviani, 2013, p. 181). Mesmo com a difusão de ideias revolucionárias para a educação esse contexto permaneceu inalterado dentro do campo educacional no século XIX.

A rivalidade pela educação entre Estado e Igreja e com os movimentos sociais, reivindicando direitos para um ensino desvinculado dos moldes tradicionais vigentes daquela época, dava-se em meio a diferentes reformas educacionais nos principais estados mais desenvolvidos do Brasil, como a Reforma Couto Ferraz, Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que não menciona o ensino de adultos e a principal crítica de sua reforma é a troca dos professores normalistas por professores adjuntos, “dispensando-se a instalação de Escolas Normais” (Saviani, 2013, p. 133). Um importante dado histórico relativo à formação de professores se dá a partir da Independência do Brasil em 1822.

A questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. A primeira lei das escolas de primeiras letras aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método de ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das principais províncias (Saviani, 2005, p. 12).

Desse modo, as províncias foram incumbidas do ensino elementar e da preparação dos futuros docentes, buscando formar professores nos moldes franceses. Essa formação passava por um rigoroso exame de aptidão de caráter moralista, “instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica” (Tanuri, 2000, p. 63).

Em conformidade a essa Lei de 1827, é criada em 1835 a primeira escola normal do Brasil, na província do Rio de Janeiro. Contudo, sua ascensão teve curta duração, sendo fechada em 1849, pois sua estrutura se limitava a “um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as

quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (Tanuri, 2000, p. 64). Em síntese, as escolas normalistas dessa época foram um fracasso.

Somente a partir do ano de 1870 que escolas normais se firmaram como formadoras de professores em diversas províncias brasileiras, preferencialmente nas capitais, onde o contingente sempre foi maior. A consolidação dessas escolas se deu como consequência das “idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino” (Tanuri, 2000, p. 64).

A necessidade de formar professores nesse contexto diz muito sobre o sistema político da época, que visava a perpetuação do poder pelo conservadorismo. Assim,

A partir de 1868/70, transformações de ordem ideológica, política e cultural seriam acompanhadas de intensa movimentação de idéias, com profundas repercussões no setor educacional, que passava a assumir uma importância até então não vislumbrada. A crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (Tanuri, 2000, p. 66).

Entre tais disputas políticas, eis que passa a vigorar o Decreto nº 7.031, de 06 de setembro de 1878 de Carlos Leôncio de Carvalho, que estabeleceu o ensino primário noturno aos adultos do sexo masculino, seguido da Reforma Leôncio de Carvalho, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que priorizou a moral e a higiene, mas com teor eugênico, autorizando “o Governo Central a criar ou subsidiar escolas normais nas províncias, o que, entretanto, não chegou a ser executado” (Tanuri, 2000, p. 66).

Dentro de uma cronologia de reformas educacionais, destacamos a Reforma Benjamin Constant com o Decreto nº 981, de 08 de abril de 1890, que prezava pelo ensino laico, livre e gratuito, dando um passo significativo ao pensamento de educação sem a interferência da Igreja e para a composição da primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.

Já o Código Eptácio Pessoa, Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, padronizou o ensino secundário e superior no país inteiro. A Reforma Rivadávia Corrêa, Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, pôs fim à obrigatoriedade do ensino e do diploma, instaurando descontentamento em várias instâncias educacionais, sendo invalidada em partes pela Reforma Carlos Maximiliano, Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que manteve propostas das reformas anteriores e criou a primeira universidade brasileira no Rio de Janeiro.

Por fim, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, com o Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que implantou o ensino secundário seriado, compreendendo um conjunto de

estudos com a duração de seis anos, com disciplinas como, Aritmética; Álgebra; Trigonometria; Física; Química; Português; Inglês; Francês; Alemão; Latim; Literatura das Línguas Latinas; Literatura Brasileira; Sociologia; Geografia Geral; Instrução Moral e Cívica; História Universal; História do Brasil; História do Natural; História da Educação, Cosmografia; Filosofia e Desenho (Brasil, 1925). Assim, encerra-se “o ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República” (Saviani, 2013, p. 170).

É evidente que essas principais reformas educacionais da Primeira República (1889-1930) tiveram seus marcos históricos, alterando o contexto social daquela época com o ensino primário, secundário e superior, privilégio da elite brasileira, mas que não contemplavam os adultos analfabetos relegados do processo de escolarização.

Em meio a intensa discussão sobre o futuro do sistema nacional de ensino para a erradicação do analfabetismo, é promulgada a Constituição de 1891, na qual “não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Ato Constitucional de 1834” (Tanuri, 2000, p. 68).

Assim, a exclusão dos analfabetos marcou novamente esse período, em virtude das constantes reformas educacionais e, principalmente pela descentralização do ensino elementar nos municípios brasileiros, falta de recursos atrelados ao financiamento da União e quase nenhuma participação da população nesse processo histórico controlado por interesses políticos (Haddad; Di Pierro, 2000).

2.3. O reconhecimento legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil da Era Vargas

Neste tópico, verifica-se, a partir do fim da 1ª República e início da Era Vargas, diversas iniciativas em prol da alfabetização de jovens e adultos por instituições públicas e privadas que buscavam, por meio de parcerias, garantir o acesso ao conhecimento como um direito básico, ampliando os processos educativos para além dos grandes centros para alcançar a população negligenciada pelo Estado, no interior do Brasil. No entanto, a preocupação em formar educadores para atender essa demanda de educandas e educandos com diferentes especificidades, sempre esteve em segundo plano. Sendo assim, não havia diferença entre ensinar crianças ou adultos.

Nesse contexto, encontram-se os principais eventos que marcaram a década de 1960 até a consumação do golpe civil-militar em 1964. É nesse momento histórico que se inicia um novo olhar para o ensino e a aprendizagem dos jovens e adultos, evidenciando um método peculiar

de Paulo Freire e suas experiências de alfabetização bem-sucedidas, diversas campanhas, centros e movimentos de educação e cultura popular no Brasil, com o envolvimento direto de instituições religiosas e educacionais, sindicatos, associações, profissionais liberais e estudantes.

Essa mobilização desse período contribuiu para que jovens e adultos das classes populares tivessem seu direito de aprender a ler e escrever garantido com respaldo legal e, principalmente, com subsídios do governo federal.

Assim, a revolução de 1930 pôs fim à Primeira República, estabelecendo novos desafios para a educação deste período. Com o governo provisório de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1931, tendo à frente como ministro da Educação, Francisco Campos. Sua reforma significativa para o campo educacional é conhecida pela criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior, do ensino secundário, do ensino comercial e o restabelecimento do ensino religioso, mas sem mencionar o ensino de adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Com essa nova gestão pública os rumos da Educação são traçados “como questão nacional”, sendo normatizada para “seus diversos níveis e modalidades”, a fim de corresponder à ideologia do governo de Getúlio Vargas para o crescimento econômico e obter apoio popular para fins eleitorais (Saviani, 2013, p. 196). No entanto, o analfabetismo, que representava 55% da população adulta no Brasil, ainda era visto como um problema a ser resolvido pelo setor público.

Com a Constituição de 1934 o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito para todos os cidadãos brasileiros, estendendo também aos adultos, originando-se o Plano Nacional de Educação (PNE) em 16 de julho desse mesmo ano. É nesse momento em meio a transformação social ocorrida pela industrialização, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mais adiante com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e, conseqüentemente pela primeira guerra mundial que a educação de adultos tem seu primeiro registro como modalidade de educação, mas apenas na década de 1940 que “surtem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo” (Paiva, 2003, p. 187).

A partir desta realidade, na qual a educação de adultos, tão negligenciada pela classe dominante teve seu início, podemos considerar que ao longo dos séculos do Brasil Colônia, Império e Primeira República o ensino esteve restrito aos interesses da elite brasileira para benefício próprio e, quando conveniente, para suprir as demandas sociais da população.

Daí o fenômeno da desigualdade social tão acentuada entre os mais pobres no Brasil refletida até as duas primeiras décadas do século XXI por falta de políticas de acesso e permanência nas instituições escolares. No que se refere às políticas educacionais vigentes e das quais se encerraram por falta de incentivos e pelo próprio descaso, em sua grande maioria são marcadas pela provisoriedade e inconstância.

Dentre as décadas de 1940 a 1960 a Educação é marcada por reformas, decretos e campanhas que acompanhariam o desenvolvimento do país para sair do mapa do atraso no mundo pelo alto índice de analfabetos no território brasileiro. Nesse bojo, o ensino de adultos seguia as transformações desse contexto educacional, mas com pouca solução aos problemas do analfabetismo, devido à descontinuidade de políticas focais e com pouquíssimas garantias.

Exemplo disso, podemos evidenciar a Reforma Capanema de 1942, Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que trouxe mudanças para o ensino brasileiro, instituindo o Ensino Secundário, Ensino Industrial e a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), mas sem citar os rumos da educação para a população acima de 15 anos de idade excluídas da escola (Saviani, 2013).

De acordo com os estudos de Haddad e Di Pierro (2000), a predominância do analfabetismo entre os adultos nesse período sinalizava a emergência de políticas de redistribuição de recursos financeiros federais a fim de impulsionar o crescimento econômico do país. Tema amplamente discutido em período anterior e se efetivando com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), por meio do Decreto nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, no qual tinha como meta expandir e aperfeiçoar o ensino primário nos estados e municípios.

Entretanto, a regularização para atender o ensino supletivo com os 25% do auxílio firmado por lei aconteceu somente no ano de 1945 com o novo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, no Inciso 2 do Artigo 4º, por pressão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) para corrigir “o problema da educação das massas” (Paiva, 2003, p. 188).

Com o fim da 2ª Guerra Mundial em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para auxiliar os países no pós-guerra a restabelecerem a paz, por meio da Educação, efetivando-se suas atividades no Brasil somente em 1972 (Unesco, 2018). No mesmo ano, em 29 de outubro de 1945, chega também o fim do Estado Novo, que estava sob o regime ditatorial de Getúlio Vargas desde 1937, iniciando a primeira redemocratização do país.

Sob o regime democrático liberal e com traços característicos do conservadorismo da elite brasileira, é promulgada a nova Constituição em 1946, na qual não é evidenciado o ensino supletivo ou educação de adultos, apenas o veto ao voto dos analfabetos. Somente a partir de 1947, com iniciativas do Ministério de Educação e Saúde Pública, cria-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), no qual “tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Nessa conjuntura política é criada a Campanha de Educação de Adultos (CEA) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), ambas do mesmo ano de 1947. Essas campanhas foram cruciais para atender o máximo de pessoas nas mais longínquas regiões do Brasil, mas também serviu para a propagação dos ideais liberais vigentes desse período, o qual necessitava ampliar o número de pessoas para votarem e, para enfim, alcançar os objetivos do tão desejado crescimento econômico para “melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais do analfabetismo” (Paiva, 2003, p. 206).

No decorrer dos anos entre 1947 a 1958, evidenciou mais intensamente que o problema do analfabetismo é muito mais complexo do que se imaginava, sendo identificados por inúmeros problemas estruturais e de “organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação” (Paiva, 2003, p. 235). Ou seja, a CEAA se mostrava inviável para continuar como solução nacional contra o analfabetismo.

Concomitantemente, surgem outras duas campanhas que também tiveram atenção num período marcado pela tentativa de alfabetizar os adultos e acabar com sua marginalização, principalmente com aqueles que viviam no campo sem acesso à escola. Foram a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952, ligada à CEAA, mas que passou a ter autonomia com o passar do tempo, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958. Em síntese, essas campanhas tinham como objetivo reduzir o analfabetismo no país, mas não garantiram efetivamente a educação para as massas em sua totalidade para o “processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Já no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958, no Rio de Janeiro, foram apresentados dados significativos do avanço das campanhas e também das dificuldades encontradas para a alfabetização de adultos. Nesse encontro, buscaram-se novas diretrizes para dar continuidade no projeto de erradicação do analfabetismo.

Tendo como protagonista o governo central para atuar de forma efetiva e atender os anseios dessa modalidade de educação, pois a forma que o ensino que estava sendo transmitido

não se distinguia da alfabetização de crianças e que, em muitos casos, passou a se limitar “à transmissão de uma simples técnica de assinar o nome”, desconsiderando todas as etapas da apropriação do conhecimento acumulado historicamente (Paiva, 2003, p. 236). Nesse mesmo congresso, são apresentadas novas ideias pedagógicas de diferentes segmentos educacionais, entre eles, o ideário de Paulo Freire.

É nesse momento histórico que os movimentos sociais começam a incomodar, pois além do pensamento político pedagógico, havia também as denúncias contra os grandes latifundiários, a miséria que assolava o povo mais sofrido, pelas injustiças, enfermidades, entre outras. Diante desse cenário de renovação pedagógica, “as velhas concepções educativas, os preconceitos anteriormente defendidos, entravam em decadência”, no qual o ideário da educação popular desponta em várias frentes de diferentes instituições e movimentos (Paiva, 2003, p. 241).

Essas transformações impulsionaram experiências com a educação rural, em especial, nas Missões Rurais de Educação com a experiência de Itaperuna, com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956 e também com o Serviço de Assistência Rural e Urbano (SAR) da Arquidiocese de Natal-RN (Paiva, 2003).

A partir destas iniciativas, possibilitou a ampliação dos processos educativos por meio do rádio, tanto pela iniciativa pública com o Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIRENA), Decreto nº 46.377, de 07 de julho de 1959, quanto pela iniciativa privada, especificamente da Igreja Católica que, por muito tempo, esteve concentrada na educação das elites, mas que nesse contexto passa a se interessar pelo ensino das massas com a rádio-educação como estratégia para conter o avanço dos partidos comunistas, socialistas e do protestantismo no meio rural (Paiva, 2003).

Com a expansão da comunicação via rádio por diferentes dioceses nos estados brasileiros, é criada a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC) com o objetivo de ampliar a educação de base entre a população que viviam no meio rural, principalmente nas “regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país”, concedidas pelo governo federal como parte do acordo entre o Ministério da Educação e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Paiva, 2003, p. 251).

Essa dicotomia entre público e privado contribuiu para a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, realizado pela CNBB, “mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos” que defendiam a fé católica na lógica do direito igualitário a todos (Saviani, 2013, p. 317).

Esse importante movimento contribuiu para o crescimento exponencial de diversas escolas radiofônicas em diferentes estados brasileiros onde não havia abrangência do programa SIRENA, alfabetizando aqueles que não eram assistidos pelo Estado e que viviam distantes dos grandes centros e dos estados mais ricos do Brasil.

Concomitantemente, o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos também se mobilizava em favor da educação popular, “embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se predominantemente pela orientação católica”, tendo como agentes ativos do movimento de estudantes da Juventude Universitária Católica (JUC), cujo objetivo era transformar a configuração social, econômica e política daquela época para propiciar condições favoráveis às pessoas marginalizadas (Saviani, 2013, p. 303).

Sob o breve governo do presidente do Brasil, Jânio Quadros (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961), foi criada a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), Decreto nº 51.222, de 22 de agosto de 1961, mas sua implantação foi concretizada somente com o Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962 no governo de João Goulart, “instituída em regime especial de financiamento a fim de contribuir para o desenvolvimento social e econômico”, agregando as incumbências das campanhas passadas para incluir o curso ginásial aos adultos, pois aos adultos era restrito apenas o ensino primário (Paiva, 2003, p. 254).

No mesmo ano é decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A partir desta Lei, institui-se o Conselho Nacional de Educação (CNE) que subsidia a preparação e realização do Plano Nacional de Educação (PNE) no qual, dentre tantas atribuições, reestrutura a MNCA para a criação do Programa de Emergência pelo Decreto nº 51.552, de 26 de setembro de 1962. Contudo, com o desastroso Plano Trienal, que determinava a criação de uma coordenação para pôr em prática os planos de educação do governo, põe fim ao programa e às campanhas de alfabetização com o Decreto nº 51.867, de 26 de março de 1963 “a fim de permitir a descentralização prescrita pela LDB” (Paiva, 2003, p. 257).

Dentro desse cenário de reestruturações educacionais vão se firmando e proliferando os movimentos em prol da educação popular e da cultura popular, cujo objetivo era a “promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência” dos problemas com a educação brasileira (Paiva, 2003, p. 258). Em razão a esse crescimento libertário e de consciência que a educação voltada para jovens e adultos enfrentará o pior período de sua história com a ditadura do regime civil-militar que se iniciou em 1964.

Estes movimentos, como o Centro Popular de Cultura (CPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP) da cidade de Recife, Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) e o MEB, surgem a partir da mobilização em diferentes locais com a classe política, dos liberais, dos intelectuais, tanto da esquerda marxista e não-marxistas, como dos estudantes católicos, principalmente aqueles ligados à JUC que buscavam romper com a supervalorização da cultura internacional em detrimento da cultura popular (Haddad; Di Pierro, 2000).

Num quadro geral, o crescimento dos movimentos de educação popular em quase todo território brasileiro, cada qual com seus interesses em subsídios do Estado, metodologias e características próprias, “partiam todos de uma base comum: o novo pensamento social cristão”, concebido ao longo do tempo, no qual estiveram engajados em desenvolver materiais e metodologia para alfabetização em todos os níveis, influenciando grande parte desses movimentos já citados anteriormente (Paiva, 2003, p. 279).

Assim, Paulo Freire, na vanguarda dos principais movimentos e campanhas, devido às suas relações com os diferentes grupos atuantes, desenvolve seu sistema inovador de alfabetização de adultos, utilizando tecnologia analógica “*stripp-films*”⁴ cuja função era apoiar os educandos na problematização das situações da vida cotidiana” (Fernandes *et al.*, 2023, p. 12).

Com passagens em diversos cargos na área da educação, como diretor, superintendente e professor universitário, Paulo Freire com suas experiências bem-sucedidas de alfabetização, em especial, a que teve maior repercussão, a de Angicos, no Rio Grande do Norte, RN, em 1963, tem seu reconhecimento no cenário educacional nacional.

Assim, foi convidado para dirigir a Comissão Nacional de Cultura Popular, Portaria nº 195, de 8 de julho de 1963 e para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, além de coordenar esses grupos que vinham extrapolando os limites do discurso de cunho político elitista para a ação concreta, também tem seu sistema de ensino instituído por lei. No entanto, com “o golpe militar desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu essa

⁴ Projetor de fabricação polonesa utilizado por Paulo Freire na experiência de Angicos (Fernandes *et al.*, 2023, p. 12).

iniciativa, assim como toda a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular” (Saviani, 2013, p. 322).

Em consequência do exposto, Paulo Freire foi preso como traidor da pátria, ficando encarcerado por 75 dias, sendo exilado na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos da América e depois na Suíça. Permaneceu no exílio por 16 anos, retornando ao Brasil somente em 1979. Ao se estabelecer no país, viajou por diversos estados brasileiros ministrando encontros com diferentes entidades representativas na sociedade. Filiando-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi nomeado Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo no governo de Luiza Erundina em 1989. Nesse mesmo ano, criou o Movimento de Alfabetização (MOVA-SP) e posteriormente, o Instituto Paulo Freire, no dia 12 de abril de 1991. Sua notória trajetória é identificada por seus inúmeros livros, diversas homenagens, prêmios, títulos e por ações concretas para a alfabetização de adultos no Brasil e no exterior. Faleceu de parada cardíaca aos 75 anos, no dia 2 de maio de 1997. Em 26 de maio de 2009, foi-lhe concedido a anistia política com pedido de perdão e reparação econômica pelos danos causados durante os 16 anos de exílio. No ano de 2012, é nomeado Patrono da Educação Brasileira nos termos da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (Brasil, 2012).

2.4. Retrocesso educacional durante o período do regime civil-militar

Neste tópico, é evidenciada uma divisão cronológica entre abertura política e regime ditatorial, prevalecendo o retrocesso educacional brasileiro. Sob o gerencialismo de mecanismos internacionais para realizar a reforma do ensino, contrária aos interesses da população, vieram as críticas da sociedade civil que não concordava com os caminhos que a educação brasileira estava tomando e, conseqüentemente, foi instituída a repressão, por meio da violência exacerbada para conter os avanços dos movimentos sociais e populares contrários ao regime.

Sob a ótica do progresso, buscou-se atender as metas educacionais de alfabetização e de erradicação do analfabetismo entre os adultos, instituindo o MOBREAL para o controle doutrinário da população e centros de ensino supletivo a fim de oferecer certificação num processo de aceleração da aprendizagem, resultando em fracasso dessas políticas.

O período marcado pelo golpe civil-militar de 1964 teve apoio de empresários, pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), financiados diretamente por empresas brasileiras e internacionais, pela

imprensa, pela classe média e pelos Estados Unidos da América (EUA). Na verdade, uma dramatização bem articulada e com muitos recursos para conter o fantasma do comunismo que nunca ameaçou de fato a democracia, mas sim, para preservar os “interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114).

Delineada muito antes do 31 de março de 1964, previa o avanço das massas alfabetizadas sob o ideário libertador e emancipador dos movimentos sociais da educação e cultura popular e das políticas para erradicar o analfabetismo no país. Esse episódio da história contribui para o retrocesso educacional do país, principalmente para os adultos que ainda não tinham sido efetivamente atendidos pelas campanhas e movimentos pró alfabetização (Saviani, 2013).

No início da ditadura militar a educação de adultos, na qual num passado recente teve seus anos de ascensão com os movimentos de base e campanhas de alfabetização, passa a ter um papel limitado a ações tímidas, mas consistentes com alguns movimentos religiosos, comunitários e o estudantil que, “manteve-se mobilizado e permanentemente ativo, transformando-se no principal polo de oposição ao regime militar” (Haddad, 1991, p. 41), tendo o MEB, ligado à CNBB, como único sobrevivente dessa tragédia e submisso aos novos ideais autoritários.

Como o Brasil ainda tinha acordos internacionais perante a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2018), já estabelecida no país para a erradicação do analfabetismo, principalmente entre os adultos analfabetos para o desenvolvimento gradativo dos países emergentes, é concedido à Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) a alfabetização dos adultos sem escolarização (Haddad; Di Pierro, 2000).

Iniciada no ano de 1965 teve uma curta duração, por razão de ter recebido inúmeras críticas, principalmente de improbidade administrativa, determinante para a decisão do “Banco Central (que se recusou a aceitar suas prestações de contas), parte da burocracia dos diversos Ministérios e, até onde era possível na época, a opinião pública”, ou seja, não correspondendo às demandas da população (Paiva, 2003, p. 93). Entre outros agravantes, chega ao fim no ano de 1971.

Nesse mesmo período, sob os termos do Art. 4º da Lei nº 5.379, de 15 de janeiro de 1967, é criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, Decreto nº 62.455, de 22 março de 1968, mas colocado em prática somente no ano de 1970.

Como o direito à Educação iniciou com a Constituição Federal de 1934 e a obrigatoriedade mais tardar com a Constituição Federal de 1988, os jovens com idade igual ou maior que 14 anos e adultos, não eram obrigados a se matricular no MOBRAL, nem tampouco eram exigidas sua permanência em sala de aula e avaliação do processo de aprendizagem. Os educandos eram submetidos a um ensino homogeneizado pelo método de ensino direto e sistemático (Haddad, 1991).

O MOBRAL não exigia que o professor tivesse formação específica, contratando monitores, preferencialmente com formação a nível de 2o. grau, pelo sistema de bolsas de estudos, sem vínculo empregatício. A realidade, no entanto, mostrou um quadro de monitores leigos, mal preparados e com pequena escolaridade (Haddad, 1991, p. 142).

Assim, percebe-se que a valorização da docência nesse período sempre esteve em segundo plano, pois os educadores com sua função social em ensinar respaldado por formação de excelência, apenas reproduz aquilo que a metodologia permeada de ideologia exigia naquele momento. Essa lógica de não investir em formação de educadores e oferecer alfabetização de baixo custo se repete com a introdução dos programas de alfabetização por meio do rádio, principalmente com o Projeto Minerva (1970-1989) “que se voltou especificamente à produção de programas radiofônicos e material didático para preparação para os exames supletivos referentes ao Ginásio e Madureza Ginásial” e mais adiante com o Telecurso, atualmente denominado como Novo Telecurso (Fernandes *et al.*, 2023, p. 14).

De certa forma, era um órgão autossuficiente no que se refere aos sistemas públicos de ensino nas esferas federal, municipal e estadual. “De outro lado, a extrema centralização administrativa e pedagógica do órgão conferiu aos seus programas uma feição uniforme em todo o território nacional” (Haddad, 1991, p. 139).

Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116).

Posteriormente, foi lançado o Programa de Educação Integrada (PEI) e o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), “correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 115). Assim como o MOBRAL, recebeu duras críticas por sua abordagem tecnicista de ensino direto, sendo substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) em 1986.

De acordo com Paiva (2003), o MOBREAL com seu objetivo audacioso de alfabetizar, mesmo que funcionalmente, milhões de brasileiros para o crescimento econômico do país, fracassou desde sua criação, pois impôs a ideologia do regime ditatorial para legitimar sua política de homogeneização das massas, contaminando e, ao mesmo tempo, formando a consciência da população pelos meios de comunicação. Isto é, “papel instrumental e estruturante das tecnologias” para corresponder ao regime (Fernandes *et al.*, 2023, p. 12).

A pretensão de alfabetizar toda a população mostrou, assim, ser um objetivo ideológico derivado ou do preconceito injustificado contra o analfabeto ou do desejo de alguns países de apresentarem índices de analfabetismo semelhantes aos que são encontrados nos países desenvolvidos, supondo que isto os torne mais respeitados na comunidade internacional (Paiva, 2003, p. 93).

Dentro desse contexto de promoção da alfabetização a qualquer custo, o MOBREAL foi pioneiro na utilização da tecnologia via rádio e televisão, mas como instrumento de controle, disseminação de ideologia e alienação das massas, principalmente com a “veiculação de *jingles* e músicas de forte apelo afetivo”, permitindo a divulgação dos programas de governo e de popularizar a alfabetização dentro do regime, num forte indício de internalizar os preceitos morais, cívicos e cristãos no país inteiro (Fernandes *et al.*, 2023, p. 14).

Segundo Fernandes *et al.* (2023), essa inovação de utilizar tecnologia de informação e comunicação, nesse contexto, o rádio e a televisão, pelo seu enorme potencial de alcançar muitas pessoas em várias regiões remotas e de difícil acesso no país, “foi se modificando na longa trajetória do Mobreal. As ações do Mobreal Cultural integraram ao trabalho com rádio, televisão e cinema outras atividades: produção de jornais, quadrinhos e obras literárias, teatro, artes plásticas, música e jogos em diversas localidades” (Fernandes *et al.* 2023, p. 14).

No entanto, as restrições impostas à população partiam do pressuposto de que qualquer ação cultural que fosse contrária aos preceitos do regime militar sofreria sanções pelo controle doutrinário e pela censura exacerbada do autoritarismo (Fernandes *et al.*, 2023).

Nesse contexto, mesmo com as metas internacionais propostas pela UNESCO, acordos da Organização das Nações Unidas (ONU) e a pressão da união entre o MEC e a United States Agency for International Development (MEC/USAID), que ditaram as regras para a reforma do ensino brasileiro com acordos às escuras, mascaravam os “baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” em nome da economia e interesses de mercado (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114).

Assim posto, essa foi a forma encontrada para atender as metas nacionais que não saiam do papel, devido à insensibilidade do regime ditatorial e também, para assumir o lugar da

Cruzada ABC que recebia críticas constantes pela má administração dos recursos públicos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse cenário das tecnologias, enquanto o governo brasileiro buscava utilizar o rádio e a televisão para a alfabetização de adultos, no início da década de 1970, na França e nos Estados Unidos da América, já se utilizava computadores no âmbito educacional. Segundo Valente e Almeida (2020), essa iniciativa impulsionou experiências no Brasil com a inserção de computadores e *softwares*, inicialmente nas universidades federais, estadual, núcleos e centros de tecnologias, em especial nos estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, em 1973. No estado de São Paulo, especificamente na cidade de Campinas, nos anos de 1974 e 1975 (Valente e Almeida 2020). A partir dessas experiências com as TIC, foram idealizadas políticas públicas para a dimensão da Educação Básica brasileira, mas teve início somente na década de 1980.

O Projeto Minerva, criado em 1970 pelo MEC e pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SER), respondendo a Portaria nº 408, de 20 de agosto de 1970 que, regulamentou o Código Nacional de Telecomunicações, incumbiu o MEC pelo campo da Televisão Educativa (TVE) a exigir das emissoras comerciais de rádio e televisão a transmissão de programas educacionais de cinco horas semanais em diferentes horários de forma gratuita (Brasil, 1971). Esta obrigatoriedade forçava as emissoras a veicularem tais programas “pelos rádios de todo o País após o noticiário do governo Hora do Brasil. A participação no projeto poderia acontecer em um rádio posto, sob orientação de monitor ou da própria residência, sendo necessário prestar exames para a certificação” (Fernandes *et al.*, 2023, p. 14).

Esta imposição causou muito desconforto entre as emissoras de rádio e televisão e, principalmente pelos “conteúdos de apoio ao regime; do clima de censura instaurado; do caráter de substituição ao papel da escola, ainda que se apresentasse como programa educativo complementar; e dos altos índices de reprovação” (Fernandes *et al.*, 2023, p. 14). Foi extinto em 1989.

Com a regulamentação do Ensino Supletivo de 1º e 2º graus pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, mais precisamente no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 28 de julho de 1972, concretiza-se a sistematização do conhecimento produzido historicamente com a educação não-formal para a população analfabeta, semianalfabeta e àqueles que não concluíram o colegial (Ensino Médio atual) desse período. Desse modo, em relação à utilização dos recursos tecnológicos, no Art. 25, § 2º “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios,

televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1971, p. 05).

É nesse sentido que são considerados os desafios a serem enfrentados pelos princípios de uma nova ordem dentro do sistema educacional brasileiro sob o comando do regime militar, estruturado para corresponder aos ideais políticos. Assim, o MOBRAL atendeu “ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116).

Contudo, as condições de acesso ofertadas nesse período tinham como premissa a funcionalidade do indivíduo na sociedade sem se preocupar com a criticidade e sem problematizar a realidade como propunha Paulo Freire, principalmente pelo rádio e televisão. De fato, a história confirma que qualquer pessoa que fosse contra os propósitos nesse contexto era considerada fora da lei e subversiva, podendo sofrer perseguição, censura, sequestro, tortura e até ser executado, prática comum desse período tenebroso no Brasil (Arns; Wright, 1985).

A fim de instrumentalizar e dar visibilidade ao Ensino Supletivo, o MEC altera o nome do Departamento de Educação Complementar (DEC) para Departamento de Ensino Supletivo (DSU) pelo Decreto nº 71.737, de 22 de janeiro de 1973, para administrar as atribuições relativas a essa modalidade de educação em nível nacional, “visando, sobretudo, a sua expansão integrada com outras agências” (Haddad, 1991, p. 126).

No mesmo caminho do Projeto Minerva, é criado o Telecurso, em 1977. Seu objetivo era alcançar o máximo de pessoas para oferecer acesso à Educação de forma contundente e inovadora pela televisão. Tinha como parceiros, o MEC, a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, proprietário da TV Globo. O curioso dessas iniciativas via rádio ou televisão é compreender que até os dias atuais há milhares de escolas sem o mínimo de estrutura básica para seu funcionamento, e como vimos no decorrer do texto, os investimentos nesse tipo de educação, não eram poucos.

De modo análogo ao que ocorria com o rádio no Projeto Minerva, o papel da televisão no Telecurso encontra-se a serviço de uma educação de caráter tecnicista, voltada à transmissão de conteúdos das disciplinas escolares e ao apoio explícito ao governo militar. Uma reflexão à luz dos estudos do letramento permite identificar uma proposta que contempla uma dimensão individual do letramento, em uma perspectiva adaptativa (Fernandes *et al*, 2023, p. 14).

Nesse mesmo contexto, é instituído os Centros de Estudos Supletivos (CES) para atender a demanda de jovens e adultos entre 15 e 30 anos que buscavam formação fora do ensino regular. Estruturada em caráter técnico para todo território brasileiro, diferente dos

moldes dos extintos movimentos populistas que respeitavam a diversidade das diferentes regiões do país, essa ‘nova’ modalidade de educação ofereceu de forma flexível e dinâmica o direito às pessoas de poderem obter certificação sem precisar cursar muitos anos de estudos no ensino regular, no intuito de resolver o problema do analfabetismo a curto, médio e longo prazos, mas com a pretensão de obter mão de obra instruída para o mercado de trabalho (Haddad, 1991).

Durante seus 18 longos anos, o MOBRAL se fez passar por uma política educacional que solucionaria de vez o analfabetismo no país, mas se apresentou por meio da imposição, negando à opinião pública e aos principais agentes educacionais do país o direito de participar da construção de suas diretrizes, resultando em um curso abreviado, “sem fundamentação pedagógica, revestido de um discurso preconceituoso em relação ao aluno alfabetizando” (Haddad, 1991, p. 108).

Por dispor de muitos recursos financeiros e controlar todos os mecanismos de propagação da política autoritária do regime militar, os dirigentes do MOBRAL simulavam descaradamente um falso progresso do programa trocando de diretores constantemente. Desse modo, foram ampliando as críticas em torno de sua credibilidade e funcionamento até ser substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985 (Haddad, 1991).

No entanto, o estatuto do EDUCAR foi efetivado somente com o Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Diferentemente do MOBRAL, que exercia sua autonomia no que concerne aos sistemas públicos federativo, estaduais e municipais, mas de forma padronizada em sua ação administrativa e pedagógica, a EDUCAR definia-se como um “órgão de fomento, e não de executor de programas de educação básica destinados a jovens e adultos” e, posteriormente, passou a dar apoio técnico e financeiro às instituições de ensino públicas e privadas, ou seja, ausência do Estado (Haddad, 1991, p. 139).

A EDUCAR criou o Programa de Educação Básica (PEB), principal órgão de ensino supletivo de atendimento de 1ª a 4ª séries para jovens e adultos na nova república, substituindo os programas PEI e o PAF do extinto MOBRAL. Teve curta duração, de 1986 a 1990, quando foi extinta pelo Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990. Em substituição a EDUCAR, foi instituída no mesmo ano, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), pelo Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990. Retomaremos mais adiante onde discutiremos sobre o período de redemocratização do Brasil e seus aspectos históricos.

2.5. A EJA no processo de redemocratização no Brasil

Neste tópico, apresentamos os desafios postos para o público jovem e adulto excluídos da escola. Este período histórico foi importante para o fortalecimento das lutas pelos direitos a muito tempo negados. Desse modo, a partir do fim da ditadura no Brasil, abre-se novamente o processo de redemocratização do país e, nesse cenário, é instituído o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica na CF-88 e LDB/96, dando condições, no plano teórico, àqueles que buscavam ser reconhecidos sujeitos de sua própria história.

Contudo, mesmo com as garantias legais, os desafios continuavam em decorrência dos cortes de financiamento para esse público. Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) no poder, acreditou-se que a EJA teria todo respaldo necessário para continuar evoluindo no cenário educacional e, enfim, acabar com o analfabetismo no país. Na verdade, houve crescimento exponencial nos números de matrícula para essa modalidade, programas de fomento que contribuíram para o acesso e permanência de educandas e educandos durante os anos de 2003 a 2016.

Apesar dos avanços com políticas educacionais voltadas a esse público, não foram suficientes para erradicar de vez o analfabetismo entre a população jovem e adulta do Brasil. A situação da EJA se agrava a partir do período entre 2016 a 2022 com uma sequência de restrições à modalidade, característico de governos com pautas neoliberais, não dando continuidade aos esforços de governos anteriores. Desse modo, inviabilizou uma série de programas educacionais que beneficiavam a população que mais necessita das políticas educacionais, negando novamente o direito à educação, ou seja, a história se repete com invisibilização à modalidade EJA, sua marginalização e exclusão das pessoas analfabetas.

Analisado e debatido amplamente na literatura específica da área, o início do processo de redemocratização no Brasil culminou com o fim da ditadura civil-militar em 1985. Dentro dessa nova conjuntura política, ainda sob tendências neoliberais, temos o público jovem e adulto excluído da escola que sempre dependeu de políticas educacionais para garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Na esperança de uma guinada na formação e aperfeiçoamento de educadores para atender a demanda de especificidades dessa modalidade de educação e, mudanças na metodologia e material didático coerente para a realidade de cada estado brasileiro, viram um início promissor sob a nova gestão democrática (Haddad; Di Pierro, 2000).

No entanto, mesmo com a abertura política, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito se estendendo para os adultos, com suas próprias diretrizes político-pedagógicas, com recursos financeiros e o retorno das mobilizações e dos movimentos, que puderam voltar da clandestinidade em prol da educação dessa camada social ainda marginalizada pelo analfabetismo, teve um curto período de 4 anos e pouco se avançou nos processos educativos (Haddad; Di Pierro, 2000).

No contexto da mobilização dos movimentos sociais e populares, inicia-se um importante programa para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, organizado para atender as especificidades desse público, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP). Oficializado pelo Decreto nº 28.302, de 21 de novembro de 1989, teve a participação de Paulo Freire que, nessa ocasião, era Secretário de Educação Municipal de São Paulo. A partir daí, com experiências bem-sucedidas na alfabetização, mas com muito empenho dos dirigentes e colaboradores do movimento, foi se expandindo em todo território nacional, até que em 2003, “com a parceria entre o Instituto Paulo Freire (IPF), a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras, como parte do Programa Petrobras Fome Zero”, surge o MOVA-Brasil (Gadotti, 2013, p. 35).

Na conjuntura política do início da década de 1990, o primeiro presidente da república, Fernando Collor de Mello, eleito de forma direta após o golpe militar de 1964, no intuito de enxugar a máquina pública para tentar conter a hiperinflação, herança da má administração e corrupção na ditadura, extingue-se a Fundação Educar pelo Decreto 99.240/90, mesmo ano quando assumiu o principal cargo do poder executivo brasileiro.

Assim, ao extinguir o programa, o presidente Collor transfere toda “responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios”, iniciando o processo de descentralização durante o governo vigente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121). Ao simular interesse pela educação buscou reduzir os índices de analfabetismo no país, criando o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o Decreto 99.519/90. Contudo, sem cumprir suas promessas, o programa foi encerrado, juntamente com seu governo, primeiro pelo processo de *impeachment* e na sequência por sua renúncia em 29 de dezembro de 1992 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1993, o vice-presidente Itamar Franco assume a presidência. Em seu governo, deu-se continuidade nas metas do Plano Decenal (PD) acordado na Constituição de 1988 para a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental como condição para “ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos” na

Conferência Mundial de Educação para Todos na cidade de Jomtien, em 1990 na Tailândia. Desse modo, em 1994, quando eleito presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC) com seu plano de governo de caráter neoliberal, pautado na racionalização organizacional da administração pública, extingue o PD para dar preferência à “implementação de uma reforma político-institucional da educação pública” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121).

No ano de 1996 é promulgada a nova LDB, substituindo a Lei nº 4.024, de 1961 e a Lei 5.692, de 1971, na qual trouxe uma seção exclusiva para a EJA, reafirmando o direito à escolarização e a gratuidade aos jovens e adultos dessa modalidade de educação. A partir da reforma do ensino no governo FHC é aprovada a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que traz também nos artigos 61 e 62 as exigências para a formação docente, mas não especifica a EJA. Em consequência desta emenda é promulgado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, impactando diretamente no repasse de recursos para a EJA, tendência crescente em governos anteriores que contribuíram para o enfraquecimento de ações mais localizadas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Dentro dessa nova gestão política, na qual se buscava constantemente cortar gastos em diferentes setores do governo, veio o veto presidencial impedindo “que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 123).

Como a prioridade para a transferência de verbas era apenas para o Ensino Fundamental, a modalidade de Educação Infantil ficou sob responsabilidade dos municípios, o Ensino Médio com os estados e a EJA, de certa forma, mais uma vez tem sua trajetória interrompida, tendo que se conectar com programas municipais e dos diferentes projetos de inclusão social com os movimentos populares que já estavam atuando clandestinamente no período da ditadura e com mais liberdade com a redemocratização do país a partir de 1985 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ainda na década de 1990, o governo federal em sua busca incansável em desresponsabilizar-se de suas atribuições, elabora em conjunto com instituições educacionais e empresariais, ou seja, o terceiro setor, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), ligado ao MEC, mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária para atender a população mais carente e sem escolarização nos municípios com índices elevados de analfabetismo, estendendo-se para outras localidades com maior número de habitantes, como as capitais.

Os acordos desse período entre a sociedade civil, empresários, empresas nacionais e internacionais, entre outras, usaram amplamente a solidariedade como sinônimo de política

social nesse período para mascarar seus reais interesses. Essa parceria formou educadores das próprias localidades para atender essa demanda (Haddad; Di Pierro, 2000). Por apresentar fragilidades, também recebeu críticas pela “curtíssima duração do curso (seis meses), a rotatividade dos educadores e os altos custos para viabilizar a viagem e estadia dos educadores (em geral, advindos de municípios do Nordeste até universidades do Sudeste e Sul do País)” (Fernandes *et al.*, 2023, p. 17).

Ainda no governo FHC, no âmbito das tecnologias educacionais são criadas a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, em substituição da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE), extinta pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. E o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. Este último, criado para viabilizar a utilização das TIC nas escolas públicas de todo o país. Foram criados a partir da SEED, a TV Escola, Emissora pública do MEC, em 1996, e extinta pelo governo federal (2019-2022), pelo Decreto nº 10.195, de 10 de dezembro de 2019. Foi criado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) para a formação continuada de professores a distância.

No mesmo sentido, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Sua criação envolveu a colaboração do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), resultando numa “proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 124), com vistas a corresponder às lutas e reivindicações por escolas no campo aos assentados. Contudo, ao reorganizar a estrutura do INCRA, por meio do Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, o PRONERA é extinto pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (Brasil, 2020f).

Outra referência de significativa importância para a EJA é a Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA). Desde seu início com a primeira conferência realizada na Dinamarca no ano de 1949, tinha como objetivo, “debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes” para nortear as ações desta área (Brasil, 2009, p. 04). De acordo com a Unesco (2014), as conferências são realizadas aproximadamente a cada 12 anos e os países que sediaram o evento depois da Dinamarca, foram o Canadá em 1963, o Japão em 1972, a França em 1985, a Alemanha em 1997 e o Brasil em 2009.

As CONFINTEAs têm contribuído para dinamizar as práticas educativas em constante transformação no mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, ampliando o número de países signatários para concentrar esforços e tentar resolver o problema do analfabetismo entre a população de adultos. A última ação concreta da CONFINTEA aconteceu na 6ª edição realizada no Brasil com o Marco de Ação de Belém, que “estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento” (Ireland, 2011, p. 17), mas dependendo do governo vigente, por não ser regra e muito menos obrigação, na transição entre um governante e outro isso tudo pode ser ignorado e colocado em segundo plano.

A preparação para as conferências mobiliza recursos e pessoal engajado na luta para o progresso do evento. Essa postura dos interessados tem contribuído para que governos repensem suas políticas educacionais para jovens, adultos e idosos, refletindo diretamente sobre as possíveis mudanças de paradigmas que se perpetuam no campo dessa modalidade de educação em diferentes países. No entanto, no Brasil, onde é recorrente encontrar políticas sociais que vão na contramão do que se espera para a EJA, vemos que ainda é necessário muita mobilização e reivindicação para garantir direitos instituídos legalmente.

Essa concepção tem perdurado devido à falta de empenho e, também, pelo desprezo dos órgãos públicos. Resultado disso, são os constantes cortes de verbas e “restrições financeiras que vigoraram até 2006, devido à sua exclusão dos cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 206). Sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 dezembro de 2006 e regularizada pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a participar nos cálculos de financiamento por meio das matrículas (Brasil, 2006b; 2007a; 2007b).

Nesse contexto de reivindicações, tanto no âmbito público como privado, na qual a EJA é reconhecida como modalidade de Educação Básica pela LDB-96, concretiza-se a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 de 10 de maio de 2000 e na Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000. Deste modo, a formação de educadores para a EJA perpassa tais documentos legais, no trato da formação acadêmica e continuada, mas “é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e

dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas” (Brasil, 2000, p. 58).

Estes marcos legais trazem à tona o problema da dívida histórica para aqueles que tiveram seus direitos negados, principalmente à educação pública, gratuita e de qualidade, que deveria ser garantida como se propõe a CF-88. Assim, respeitando as especificidades de educandas e educandos, o documento tem como pressuposto estabelecer as funções reparadora, equalizadora e qualificadora para o pleno desenvolvimento da cidadania. Tal diretriz afirma que “as instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social” (Brasil, 2000, p. 59).

Em construção desde 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, em concordância com a CF-88 que define a erradicação do analfabetismo no país, estabeleceu como meta elevar a escolaridade da população, melhorando a qualidade do ensino em todas as modalidades na expectativa de reduzir as desigualdades em seus diferentes aspectos (Brasil, 2001b). Contudo, “não detalhou meios para atingi-las e nem previu mecanismos de responsabilização no caso do descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo”, principalmente para a EJA que era vista como sem importância (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 206).

Com uma política de caráter neoliberal de contenção de gastos desde 1994, o governo FHC cria em 14 de agosto de 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), pela Portaria nº 2.270 do MEC, visando medir em larga escala as competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2002). Mais uma vez o governo federal se eximindo de suas responsabilidades em garantir o direito à educação pública aos jovens e adultos, oferecendo exames para limitar ainda mais o acesso ao conhecimento, em contrapartida, supervalorizando a certificação sem garantias de aprendizado.

No entanto, a partir do ano de 2009, os exames para a certificação dos educandos e educandas da EJA se concentraram no Ensino Fundamental, passando a responsabilidade de certificação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Durante seus longos anos, atuando como a solução do problema da EJA, muito tem se criticado pela sua descontinuidade e falta de organização (Di Pierro; Haddad, 2015). Foram tantas dificuldades enfrentadas no que se refere à sua aplicação que em 2017, o ENEM deixa de emitir certificados para o Ensino Médio, retornando ao Encceja a responsabilidade atribuída a ele desde o início (Brasil, 2017a).

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em 2003, as esperanças de um futuro promissor eram aguardadas com grande entusiasmo pelos movimentos em prol da EJA. Toda essa agitação em torno do novo cenário de garantias com políticas sociais e avanços efetivos para esta modalidade, era apenas o grito preso na garganta pelo descaso e desprezo de governos anteriores que não se empenhavam em garantir o acesso à educação pública, deixando a EJA sempre em segundo plano (Di Pierro, 2005). Esse período é marcado pela “mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações” (Di Pierro, 2010, p. 945), principalmente por vias legais que garantiam o acesso e a permanência de educandas e educandos nas escolas.

Nesse mesmo ano de 2003, o MEC criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando, como a maioria dos programas de alfabetização anteriores, a erradicação do analfabetismo no país. Assim, a Diretoria de Políticas de Jovens e Adultos (DPEJA) ficou como articuladora das ações e o desenvolvimento do programa que atenderia os jovens e adultos excluídos da escola. Entende-se que nessa gestão foi priorizado o dever do Estado em atender aos milhões de brasileiros analfabetos com o direito à educação gratuita e de qualidade. Mesmo “com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 207).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi reformulado pelo Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022, pois no antigo, de 2003, apresentava problemas estruturais para seu funcionamento, sendo interrompido em 2016. Dentre seus princípios, destaca-se no Artigo 2º, o alinhamento com o PNA, que sendo gestado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) tem como órgão fiscalizador o FNDE que, oferece formação e orientação, mas não especifica quais, já que não há registros de materiais didáticos para a alfabetização na EJA, materiais de apoio e financiamento aos entes federativos que aderissem ao programa (Brasil, 2022b).

Nesse processo de construção de políticas educacionais, foi criada a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, “dedicada às políticas de equidade dirigidas a grupos desfavorecidos no acesso à educação, como os povos indígenas, as populações rurais e comunidades quilombolas”, inclusive a população prisional e a EJA, atendendo às reivindicações de vários segmentos educacionais e sociais, em especial dos movimentos populares, o MOVA, as ONGs, os sindicatos e os Fóruns de EJA (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 207). O envolvimento destes

movimentos sociais contribuiu para a proposição de novas formas de garantir o direito à educação aos marginalizados pela sociedade capitalista, multiplicando-se com atuação efetiva em consonância com o governo federal praticamente em todos os estados brasileiros.

Desde a LDB os principais programas estavam pautados na formação para a profissionalização dos indivíduos matriculados na EJA. Dentre tantas iniciativas com programas do governo federal para jovens os que contribuíram para o fortalecimento da EJA no cenário educacional, principalmente como fonte de renda para educandos e educandas de baixa renda para se manterem na escola, além dos programas de alimentação, transporte escolar e dos livros didáticos para auxiliar os mais necessitados das regiões com menos condições socioeconômicas, foram: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, sendo revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, mas revogado pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (Brasil, 2005a; 2006a, 2008b).

Com esta mesma Lei é criado o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), encarregada de formular diretrizes para o funcionamento das políticas para a EJA em todo território nacional, interagindo com as instâncias do judiciário e legislativo para promover a participação deste público no âmbito de construção de um arcabouço legal pelas bases democráticas (Brasil, 2006c).

Sob a coordenação da SNJ, o Proeja, desde sua instituição, disponibilizava vagas nos cursos de educação profissional aos trabalhadores com mais de 21 anos que não completaram o Ensino Médio, e “para reduzir a elevada evasão observada logo ao seu início, foi instituída uma bolsa mensal para assistência a uma parcela dos estudantes” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 217).

Do mesmo modo, o Projovem tinha como objetivo principal subsidiar os jovens entre 18 e 24 anos sem emprego formal e que não terminaram o ensino fundamental dos anos finais, devido às condições socioeconômicas abaixo de meio salário mínimo, oferecendo formação para a profissionalização do estudante para atuar no mercado de trabalho e “um incentivo mensal de R\$ 100, desde que cumpram 75% da frequência às aulas e demais atividades previstas” (Brasil, 2008b, p. 35).

Ao revogar o Decreto nº 5.557/2005 pelo Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008, além de aumentar a idade de 24 para 29 anos, foram acrescentadas mais quatro modalidades,

cada qual com suas especificidades, sendo coordenadas por diferentes ministérios. De acordo com a alteração dada pelo Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011, o Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo responde ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, já o Projovem Urbano, Projovem Campo - Saberes da Terra pelo Ministério da Educação e, por fim, o Projovem Trabalhador pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Contudo, o programa não garantia a empregabilidade daqueles que participavam do curso, apenas oferecia condições para depois de formados encontrarem empregos condizentes às suas aptidões adquiridas na formação (Brasil, 2008a; 2011a). A partir da Resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021, o Projovem é representado pela Coordenação-Geral de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Básica do MEC (Brasil, 2021b).

A atenção dada à EJA nesse período, mesmo que em segundo plano com investimento menor em relação às outras modalidades de educação, foi confirmada por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, garantindo pelo menos 15% dos gastos do fundo que, se comparar com governos anteriores, nunca alcançaram esse teto, e também institui a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2007).

A ampliação dos recursos financeiros para esta modalidade contribuiu para o acesso a outros benefícios que dão suporte aos mais necessitados que são atendidos pelos programas do governo federal de “alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 209).

Nesse mesmo ano de 2009, o Brasil sedia a VI CONFINTEA na cidade de Belém, Pará (PA). Esta importante conferência é um marco na história da EJA, pois apresentou aos diferentes países participantes os avanços em questão do aumento de matrículas entre os anos de 1997 e 2006. No entanto, foi verificado que o sistema educacional brasileiro demanda melhorias em razão de suas deficiências que “ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente” (Brasil, 2009, p. 17). No período de transição do governo brasileiro, no qual a primeira mulher assumiu a presidência do Brasil, Dilma Rousseff, em 1º de janeiro de 2011, houve poucas mudanças em relação às políticas públicas para a EJA.

Outro programa importante para o público da EJA foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Inicialmente tinha como objetivo expandir e democratizar a oferta de cursos de Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), “por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” para egressos do Ensino Médio do ensino regular (Brasil, 2011b, p. 01).

Contudo, sua expansão nos estados, municípios e Distrito Federal se deu com a Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014, em consonância com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 foi incluído o eixo Inclusão à sigla SECAD (Brasil, 2011c). Nesse contexto de expansão, foram beneficiados os egressos da EJA do Ensino Fundamental e Médio, os egressos do PBA e demais programas de alfabetização; as populações do campo; as comunidades quilombolas, os povos indígenas; as pessoas que cumprem pena em privação de liberdade; adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; os catadores de materiais recicláveis; as populações em situação de rua e os pescadores e aquicultores (Brasil, 2014).

Durante a crise econômica brasileira de 2015, é lançada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para sua elaboração, o MEC contou com a participação de especialistas de diversos setores da educação de todo o país, com rigorosidade nos critérios para atender as diferenças e especificidades no âmbito educacional das diferentes modalidades da educação básica. Entretanto, a EJA não teve a devida atenção para a formulação de um eixo específico para abordar suas necessidades, sendo relacionada apenas de forma representativa e genérica em determinados conteúdos, onde se lê, “crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2015a, p. 10).

Após “amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (Brasil, 2016a, p. 24) é disponibilizada a segunda versão revisada em 2016, mas a ausência da EJA é mais uma vez notada. Sua participação se resume na apresentação das modalidades da educação básica e, novamente, indicando conteúdo para os sujeitos de direitos nos dizeres, “crianças, adolescentes, jovens e adultos” (Brasil, 2016a, p. 34).

Em 2017, em torno das mudanças para uma versão definitiva da BNCC e sob o governo de Michel Temer é homologada a terceira versão do texto base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, como nas outras versões, sem efetiva menção à EJA. De acordo com Catelli Jr (2019), desde 2015, quando se iniciaram as consultas públicas para elaboração do texto base até 2018, com a versão final consolidada, foram desenvolvidas várias versões amplamente debatidas e outras embargadas.

A partir da terceira versão, “o Ensino Médio passou a ser elaborado em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996)”, (Catelli Jr, 2019, p. 14), em virtude da tendenciosa Reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017b) e sendo aprovada e implantada no governo de Jair Messias Bolsonaro a partir de 2019.

Com a reforma da LDB em 2017, na qual foi alterada a estrutura curricular e organizacional do Ensino Médio, a EJA passou despercebida e sem orientações expressivas. Fora da LDB, a única orientação foi com a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, no § 4º e § 5º que confirma

§ 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas. § 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (Brasil, 2018a, p. 10).

Essa foi a forma de considerar a modalidade dentro da legalidade, mas ignorando todas as especificidades da modalidade pondo em risco o futuro de muitas educandas e educandos com uma formação aquém do esperado para o mercado de trabalho (Catelli Jr, 2019). Em 2018, é sancionada a Lei nº 13.632, que altera a LDB de 1996 com o princípio da “aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018b) que, do ponto de vista prático, não garante muita coisa.

De certa forma, a Reforma do Ensino Médio não trata especificamente da EJA, mas incide indiretamente em sua descontinuidade, já que as propostas de ensino não são voltadas a esse público e ações pouco significativas tem sido cada vez mais escassas e muitas vezes “não têm atendido às necessidades dos jovens e adultos” (Arelaro, 2017, p. 12) que trabalham o dia todo e buscam estudar no período noturno.

No âmbito da formação docente para a EJA, a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior de professores, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-Formação) para atender “todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade” (Brasil, Art. 6º, 2019e, p. 03), tendo como parâmetro a BNCC da Educação Básica. Ou seja, não há citação direta da EJA, mas de forma genérica, sem levar em consideração as especificidades e os sujeitos dessa modalidade.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, trata da formação docente continuada, instituída na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Neste documento a EJA é mencionada no Art. 8º apenas para se diferenciar das demais modalidades, por compor o campo de atuação que “exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução” (Brasil, 2020g, p. 05).

Para Arroyo (2006) a formação docente para a EJA é muito mais que seguir diretrizes, normatizações e regulamentações. Ela deve partir da tradição construída com os movimentos populares de educação, que sempre buscaram a emancipação da população por meio de uma educação libertadora, em outros termos, “a EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” e as práticas dos educadores como parte desse processo (Arroyo, 2006, p. 19).

Com efeito, as políticas educacionais voltadas para o público da EJA sempre estiveram em segundo plano, desde sua constituição, mas nunca foram tão evidenciadas como durante os anos de 2003 a 2016, quando os planos para um futuro promissor para a modalidade “foram interrompidos pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então Presidenta da República Dilma Rousseff” (Saviani, 2020, p. 01), rompendo com o Estado Democrático de Direito instituído na CF-88. Com a consumação do golpe contra a democracia, iniciou-se uma corrida contra os programas educacionais e sociais, tão caros à população que mais necessita (Saviani, 2020).

Dentro do ideário dessa nova política com o governo de Michel Temer, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016b), “apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos” (Saviani, 2020, p. 06), trouxe congelamento de investimentos, cortes de gastos, reformas do sistema previdenciário, trabalhista, do Ensino Médio, entre outros. Em outras palavras, inviabilizou-se as metas propostas pelo PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em especial, a Meta 9, que estabelecia a redução do analfabetismo funcional a 13,5% até 2024 e a elevação da “taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014).

Para agravar este cenário, em 2019, na gestão do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, ocorre a deliberação da primeira medida contra a EJA, a extinção da SECADI, pelo

Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019b), cumprindo a promessa de campanha eleitoral, no qual afirmou que eliminaria Paulo Freire do MEC e das escolas do país “num claro anúncio de estreiteza de pensamento que visa construir uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho” (Paiva, Haddad, Soares, 2019, p. 03). Com essa medida, a EJA que desde 2004 era coordenada pela Diretoria de Políticas de EJA passa a ser administrada pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

No entanto, ao assumir a presidência da república em 1º de janeiro de 2023, Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que excluía e segregava estudantes com deficiência do convívio escolar com os demais educandos e educandas e, conseqüentemente dos outros segmentos da SECADI, como a EJA (Brasil, 2020i). Com o novo Decreto nº 11.342, de 01 de janeiro de 2023, foi recriada a Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a própria SECADI, ambas extintas pelo governo de Jair Messias Bolsonaro em 2020 (Brasil, 2023a).

Com o mesmo Decreto 11.342/2023, foi aprovada a estrutura regimental do MEC. Assim, a EJA volta a ser evidenciada no cenário educacional brasileiro, depois de ser desestruturada na gestão do Governo Federal (2019 – 2022), agora sendo assistida pela Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), que propõe no Artigo 35 “políticas para alfabetização e educação de jovens e adultos, em articulação com os sistemas de ensino, com vistas à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano no exercício da cidadania” (Brasil, 2023a, p. 21), orientando, apoiando e acompanhando as diferentes demandas à modalidade, a fim de melhorar e ampliar a alfabetização na EJA, por meio de suporte técnico e financeiro, visando a promoção da formação docente e à amplificação do acesso de pessoas jovens e adultas à escola.

Ainda no mesmo documento, no Artigo 33, a SECADI se encarrega de:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; II - implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial (Brasil, 2023a, p. 20).

Ainda no que diz respeito à SECADI, em 25 de maio de 2023, o Ministério da Educação instituiu nove comissões técnicas para intensificar o diálogo e a participação da sociedade civil nas decisões sobre a Educação em seus diferentes órgãos. Das nove comissões nacionais (re) criadas, já que o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 extinguiu algumas delas, destacamos a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), (re) instituída pela Portaria nº 989, de 23 de maio de 2023 (Brasil, 2019c, 2023c). De acordo com o MEC, a CNAEJA “tem caráter consultivo e de assessoramento e subsidiará o MEC na elaboração, acompanhamento e avaliação da Política de Alfabetização e Educação de jovens e adultos” (Brasil, 2023c, s.n).

A implementação de políticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos é um desafio importante para o Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, o percentual de analfabetos no país era de 6,8%, sendo que 3,6% eram homens e 9,4% eram mulheres. Além disso, 26,4% da população de 15 a 29 anos não tinha completado o ensino fundamental.

Para enfrentar esse desafio, é necessário que união, estados, municípios, Distrito Federal e organismos nacionais e internacionais trabalhem juntos em ações de cooperação técnica e financeira. Essas ações devem ser voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação básica, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

A efetivação destas políticas para a alfabetização de pessoas jovens e adultas a partir de 2023, é um desafio, em razão do percentual do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, conforme revelou o último censo, realizado em 2022, que era de 5,6%, isto é, 9,6 milhões (Brasil, PNAD Contínua, 2022a).

As pessoas com mais de 60 anos de idade equivalem a 5,2 milhões, percentualmente 16%. Em suma, nota-se uma concentração de analfabetos entre a população com mais idade, sinalizando que os investimentos para essa faixa etária não foram suficientes em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental no ensino regular com crianças (Brasil, PNAD Contínua, 2022a).

Entre homens e mulheres de 15 anos ou mais, comparando os anos de 2019 e 2022, os dados apresentados são de um percentual de 6,4% em 2019, passando para 5,9% em 2022, e para as mulheres, de 5,8% para 5,4%. Contudo, o percentual triplica com as pessoas de 60 anos ou mais, evidenciando 17,9% em 2019 e 15,7% em 2022 para os homens, já as mulheres, passaram de 18,2% em 2019 para 16,3% em 2022 (Brasil, PNAD Contínua, 2022a).

A taxa de analfabetismo entre pessoas brancas de 15 anos ou mais, em 2019 foi de 3,3%, alterando-se para 3,4% em 2022. No entanto, em relação às pessoas pretas ou pardas, há um aumento exponencial de 8,2% em 2019, reduzindo para 7,4% em 2022. A situação se agrava entre as pessoas na faixa etária de 60 anos ou mais (Brasil, PNAD Contínua, 2022a).

Assim, o analfabetismo entre pessoas brancas em 2019 era de 9,5% e, em 2022, regrediu para 9,3%. Entre pessoas pretas ou pardas o percentual é ainda maior, de 27,2% em 2019, ficando em 23,3% em 2022 (Brasil, PNAD Contínua, 2022a). São dados questionáveis, já que os investimentos para a EJA entre os anos de 2019 a 2022 foram suprimidos (Brasil, PNAD Contínua, 2022a).

A partir desses dados e em consequência da política carregada de ideologia do governo federal de 2019 - 2022, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que tinha como apoiadores a sociedade civil, os movimentos sociais e, sobretudo, os fóruns de EJA, para auxiliar nas políticas públicas para a modalidade, foi extinta pelo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019c). Aos poucos outros programas “existentes foram encerrados, a exemplo do PBA, Projovem Urbano, PRONERA e o Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) (Barbosa; Silva, 2020, p. 148). Contudo, com o Decreto nº 11.371, de 1º de janeiro de 2023, são revogados os decretos 9759/19 e o 9812/19 (Brasil, 2023b)

Ainda em 2019, é implantada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo de aumentar a qualidade da alfabetização para diminuir o analfabetismo no país, sob responsabilidade da Secretaria de Alfabetização (Sealf) em substituição a SECADI (Brasil, 2019d). No entanto, a EJA é citada no documento somente no desenvolvimento de materiais didáticos “sem instituir nenhuma diretoria específica à modalidade”, reconhecendo apenas as especificidades dos educandos (Barbosa; Silva, 2020, p. 148).

Nesse contexto de transformações e mudanças contínuas, principalmente com a pandemia da Covid-19, percebe-se que o esforço do MEC em apresentar soluções para o problema da EJA, permanece no campo teórico, pois ao alinhar as Diretrizes Operacionais para a EJA com o Parecer CNE/CEB nº 6/2020 (Brasil, 2020h), desconsiderou “a existência de disparidades no que tange ao acesso e utilização de recursos tecnológicos, bem como desigualdades sociais, culturais e econômicas estruturais na sociedade brasileira” (Arruda; Osório; Silva, 2020, p. 408). Isto é, reforçando novamente a marginalização dos cidadãos de direitos com políticas excludentes de viés ideológico e arbitrário.

Ao instituir as Diretrizes Operacionais para a EJA, alinhado à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021a), o documento, além de relativizar as desigualdades sociais, desconsiderando as condições materiais daqueles que mais necessitam da escola, não menciona como os educadores da EJA receberão formação, seja no Ensino Superior ou de forma continuada em serviço. O Artigo 31 traz de forma genérica algumas orientações que não contemplam o todo.

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2021a, p. 26).

Em termos de formação docente para o público da EJA, ficou evidente que as políticas para atender esse público, mesmo que na superficialidade, avançou com o reconhecimento de suas especificidades, superando “a simples concepção conteudista” de apenas ensinar a ler e escrever (Soares; Pedroso, 2016, p. 264). Diante disso, a urgência de (re)formar educadores com um olhar atento às necessidades desta modalidade deve estar atrelada às políticas que subsidiarão o futuro da EJA. Ou seja, investimentos para a melhoria do processo de formação destes profissionais para “reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (Di Pierro, 2010, p. 954).

Sob a gestão do governo Lula de 2023-2026, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED) pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, alterando as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a 9.448, de 14 de março de 1997, a 10.260, de 12 de julho de 2001 e a 10.753, de 30 de outubro de 2003. Além de garantir educação digital aos alunos do Ensino Superior e da Educação Básica, promoverá “ações para a formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras” (Brasil, 2023c, s.n).

Esta lei, mesmo que tardia, veio para suprir as necessidades das tecnologias nas milhares escolas espalhadas pelo Brasil. Contudo, vai depender de regulamentação pelos órgãos especializados dos entes federativos para cumprir os eixos estruturantes e objetivos, como: “I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)”, estabelecendo assim, metas a serem atingidas (Brasil, 2023c, s.n).

Diante do que foi resumidamente apresentado nesta seção, a questão que fica sobre o futuro da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de 2023 é um cenário mais promissor. Diferentemente do retrocesso político que assombrou o contexto educacional brasileiro durante a gestão do governo federal nos anos de 2019 a 2022, diante a uma pandemia global, ao que tudo indica, nestes 11 meses de 2023 é a retomada das políticas educacionais com pautas direcionadas à modalidade de ensino EJA.

Superamos um momento crítico, no qual estabeleceu a irresponsabilidade e o negligenciamento com os direitos instituídos da população, com destaque especial, aos mais carentes e estigmatizados. A indiferença com a Educação, característica de governos autoritários, resulta em precarização e sucateamento do sistema educacional em geral. Conforme Saviani (2020, p. 17), foi “imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população”.

Dentro da legalidade, ainda há muito que avançar para normalizar o que foi desmantelado e buscar expor os embustes para punir os responsáveis e continuar cobrando e exigindo que se cumpra os direitos fundamentais da população, pois, mesmo com a complexidade da EJA, a implementação de políticas para a alfabetização é necessária para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A seguir, na seção III, apresentaremos a descrição da Metodologia da pesquisa, expondo o problema de pesquisa, a questão de pesquisa e a abordagem metodológica. Na sequência, são apresentados os sujeitos, a caracterização de educandas e educandos, o levantamento bibliográfico e a elaboração dos eixos de análise.

SEÇÃO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Problema, questão de pesquisa e abordagem metodológica

Diante do contexto apresentado, definimos como problema, as dificuldades nas práticas docentes de três educadoras e um educador que lecionaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim, elaboramos a questão de pesquisa: De que maneira os educadores de uma cidade de médio⁵ porte do interior do estado de São Paulo dos Termos I e II (Ensino Fundamental I) da EJA trabalharam a alfabetização com o uso das tecnologias digitais durante a pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021?

A partir da hipótese de que haja possibilidades na formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propõe-se desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de estudo de caso (Gil, 2002), a fim de corresponder aos objetivos. Essa abordagem norteará os caminhos da pesquisa para entendermos as diferentes perspectivas dos educadores entrevistados e do ensino e da aprendizagem de educandas e educandos.

Definimos como objetivo geral: Analisar as percepções e impressões dos educadores de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo dos Termos I e II da Educação de Jovens e Adultos, durante o período de pandemia da COVID-19, no período de 2020 a 2021, em relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

A fim de corresponder ao objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as percepções e impressões dos educadores que atuaram durante a pandemia da COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos com os Termos I e II numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo;
- Identificar quais TDIC foram utilizadas pelos educadores para a alfabetização na EJA em 2020 e 2021;

⁵ De acordo com o IBGE (2010), cidades de médio porte são aquelas com população entre 100 mil e 500 mil habitantes.

- Verificar as possíveis dificuldades enfrentadas e aprendizados obtidos pelos educadores dos Termos I e II da EJA, durante o uso dos recursos tecnológicos digitais e apresentar as experiências bem-sucedidas.

A partir destes objetivos, buscamos conhecer as principais percepções e impressões dos educadores por meio das entrevistas, identificando nas falas desses docentes quais TDIC foram utilizados para a continuidade do trabalho de alfabetização com educandas e educandos da EJA durante o período pandêmico e pós-pandemia.

Para a coleta de dados realizamos análise da legislação e dos documentos oficiais que norteiam a modalidade de ensino da EJA; revisão da produção de pesquisas (teses, dissertações e artigos científicos) sobre o uso das tecnologias digitais na EJA, enfatizando sua inclusão e também como forma de exclusão, com recorte para os Termos I e II (equivalente ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) na formação de educadores. Realizamos um mapeamento de todas as escolas, centros de assistência social e instituições religiosas que ofertaram em 2020 e 2021 a modalidade de ensino EJA para alfabetização na cidade, *lócus* da pesquisa.

Os dados disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), consta que a EJA está presente em 401 municípios e distribuída em 828 escolas estaduais, nas quais são oferecidas matrículas para o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio para o público da EJA (São Paulo, 2023). Como o Estado de São Paulo atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, fizemos nosso recorte no município pesquisado, abrangendo a alfabetização de jovens, adultos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, além das quatro escolas estaduais que disponibilizam vagas para o Ensino Fundamental dos anos finais e Ensino Médio, há também três Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB's) que oferecem a modalidade EJA para o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano).

Além dessas três escolas, há mais quatro EMEB's e uma igreja católica que fornecem vagas para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), somando todas, são sete instituições de ensino e uma religiosa ofertando matrículas para a população que procura a EJA, totalizando nove localidades que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e três escolas para o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano).

A gestão da EJA no município da pesquisa está centralizada em uma escola que se localiza na região central, onde são realizadas aulas nos três períodos e reuniões coletivas

(HTPC)⁶ com os educadores que atuam nos Polos parceiros. Esta escola conta com um diretor e diretora adjunta que são auxiliados por uma chefe de seção da EJA, diretor de departamento pedagógico e um supervisor de ensino. Contudo, não há coordenador para a EJA.

O município conta com o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), atua desde 2002 nas periferias da cidade, atendendo o público adulto do 1º ao 4º do Ensino Fundamental. Também nos dois distritos adjacentes ao município da pesquisa, em um assentamento e um acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), distribuídos na zona rural (São Carlos, 2023b).

Embora a cidade em questão tenha escolas que disponibilizam matrículas para a população que não conseguiu se alfabetizar e finalizar os estudos, ainda há muito o que melhorar, já que o município passou dos 250 mil habitantes no último Censo do IBGE (Brasil, 2022). Sem contar que as escolas estão dispostas em pouquíssimas regiões, inclusive, na região norte da cidade não há nenhuma escola que atenda essa população.

Os docentes contatados das escolas são vinculados à Prefeitura Municipal da cidade em questão. As entrevistas foram realizadas com três educadoras e um educador, que foram convidados individualmente de forma presencial em seu local de trabalho, cedendo informações sobre as condições de trabalho durante a pandemia e as relações de ensino e aprendizagem com os educandos e educandas da EJA, bem como as formações oferecidas antes e durante o período pandêmico.

As entrevistas foram gravadas via celular com aplicativo de gravação de áudio com autorização dos docentes⁷. Cada entrevista teve duração de em média 45 minutos. A gravação realizada durante a entrevista semiestruturada foi transcrita pelo próprio pesquisador, garantindo o sigilo o mais fidedigno possível. Depois de transcrita foi apresentada ao participante para validação das informações.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, considerando os riscos relacionados à pandemia da Covid-19, para as quais foram adotados todos os cuidados sanitários necessários, inclusive os previstos pelo local de cada coleta. Foram adquiridos e fornecidos os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) e apresentação de comprovante da vacinação contra a Covid-19 aos participantes.

⁶ Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

⁷ Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovado em 23 de junho de 2022. Número do Parecer: 5.484.157.

Os materiais produzidos a partir das entrevistas e dos documentos relacionados foram organizados e revisados por meio de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Neste sentido, realizou-se uma leitura cuidadosa, destaques de trechos que se relacionam entre si e elaboração de eixos de análise para organizar os resultados obtidos.

3.2. Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram três educadoras e um educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (Termos I e II) que atenderam as educandas e educandos da EJA remotamente pelos meios digitais disponíveis durante a pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021. A fim de preservarmos as identidades dos docentes participantes da pesquisa, optamos em nomeá-los com nomes fictícios, denominando-os como Rute, Bia, Ana e Raul, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Idade	Ingresso na EJA	Tempo de magistério	Escolas	Ano em que se formou na graduação	Ano em que se formou na pós-graduação Lato Sensu/Strictu Sensu
Rute	65 anos	2013	42 anos	Polo A	Não informou	Não informou
Bia	69 anos	Não informou	32 anos	Polo B	Não informou	Não tem
Ana	44 anos	2017	20 anos	Polo C e D	2002	2022
Raul	38 anos	2015	16 anos	Polo A	2006	2021

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Cada educadora e educador concordou em ser entrevistado em dia e horário pré-determinado via mensagem de *WhatsApp*. Sendo a educadora Rute a primeira a ser entrevistada no dia 02 de agosto de 2022, relacionamos seu nome à Entrevista 1. Com a educadora Ana seguimos a mesma lógica, pois sua entrevista foi realizada no dia 04 de agosto de 2022, deste modo, ficou determinado como Entrevista 2. A entrevista com a educadora Bia aconteceu no dia 09 de agosto de 2022, então denominamos de Entrevista 3 e, por último, a entrevista com o educador Raul foi realizada no dia 12 de agosto de 2022, ficando como Entrevista 4.

A educadora denominada Rute na pesquisa, é aposentada da rede estadual de São Paulo e ingressou na rede municipal em 2013 para ocupar o cargo de professor IV, específico da EJA. Formada no antigo Magistério, Pedagogia, Biblioteconomia, Letras e Administração em nível

técnico, no ano de 2022, no qual foi realizada a coleta de dados. Rute estava completando 9 anos como efetiva, admitida por meio de concurso público municipal, em uma escola municipal da cidade onde foi realizada a pesquisa, lecionando no Termo I (Polo A) no período noturno desde sua efetivação. Apesar de não ter informado o ano de sua formação inicial e não ter nenhuma pós-graduação, é considerada experiente, em virtude de seus 42 anos em sala de aula.

A educadora intitulada Bia, em nossa pesquisa, também é aposentada da rede estadual de São Paulo. Ingressou na rede municipal, primeiramente, como educadora do antigo supletivo a mais de 30 anos, onde permanece até os dias atuais como educadora efetiva na EJA, por meio de concurso público municipal. Iniciou sua carreira no Magistério em escola pública, formando-se em pedagogia posteriormente pela Faculdade São Luís de Jaboticabal, São Paulo (SP). Realizou diversas especializações na área da EJA e do ensino regular. Efetiva em escola municipal, lecionou no período pandêmico para os Termos I, II, III e IV (Polo B) (sala multisseriada) no período noturno. Considerada experiente, deixou claro que alguns de seus antigos educandos e educandas se formaram educadores, viraram chefes de sessão, entre outros.

A educadora denominada Ana leciona na rede estadual de São Paulo como efetiva, admitida em concurso público estadual, em Língua Portuguesa e Inglês. Iniciou na EJA da rede municipal, em 2017, também como efetiva no cargo, por meio de concurso público municipal. É formada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara, SP. Graduou-se em Pedagogia no Ensino a Distância (EaD), mas não informou onde foi realizada e tem duas pós-graduações *Lato Sensu*, também em EaD. Com 20 anos de experiência em sala de aula, também foi coordenadora na rede estadual. Lecionou no ano de 2020 para os Termos I e II (Polo C) e, no ano de 2021, para os Termos I, II, III e IV (Polo D) (sala multisseriada).

O educador intitulado na pesquisa como Raul leciona na rede estadual de São Paulo como professor de Matemática desde 2005, mesmo antes de se formar, efetivando-se no cargo, por meio de concurso público estadual em 2011. Graduou-se em Matemática no ano de 2006 e o mestrado no ano de 2021 pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos. No ano de 2010, graduou-se em Pedagogia em EaD pela Faculdade UNINOVE. Iniciou na EJA no ano de 2015, sendo efetivado por meio de concurso público municipal, em uma escola do município onde ocorreu a pesquisa, sempre lecionando para o Termo II (Polo A) até os dias atuais. Sua experiência com a EJA, primeiramente, deu-se no Ensino Médio com as aulas de matemática em escolas estaduais.

Com o início da pandemia do COVID-19 em março de 2020, que durou até o meio do ano de 2021, quando iniciou o retorno para as aulas presenciais, o ensino na EJA foi oferecido remotamente, inclusive pelos 4 educadores que participaram da pesquisa.

3.3. Caracterização de educandas e educandos

A pesquisa não conta com a participação de educandas e educandos nas entrevistas, mas coparticipam indiretamente como parte indispensável do processo de ensino, como afirma Paulo Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Desse modo, buscamos nas entrevistas com os educadores, dados relevantes sobre sua participação nas aulas remotas e presenciais e como foram descritos. Para Oliveira (1999), de modo geral, em dado momento histórico a pessoa que busca a EJA

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (Oliveira, 1999, p. 02).

A partir de dados empíricos constatados ao longo de minha trajetória escolar na EJA como educando, em outro dado momento como estagiário de graduação e participante de momentos de interação com educandas e educandos em diferentes escolas, verificou-se que o público dessa modalidade é majoritariamente feminino.

Dessa forma, buscamos ressaltar os desafios enfrentados por essas pessoas que até pouco tempo não podiam desfrutar dos direitos garantidos por lei, em virtude de circunstâncias controladoras e opressoras por parte de homens que continuam correspondendo à cultura machista que considera a mulher como inferior, independentemente da classe social.

De fato, as transformações sociais em diferentes âmbitos da sociedade brasileira têm mostrado os avanços de políticas públicas no que se refere a direitos iguais entre homens e mulheres, seja pelo direito ao voto, às cadeiras das escolas, ao emprego formal remunerado com direitos trabalhistas garantidos, entre outros, negados ao longo da história.

Tais condições impostas histórica e socialmente têm sido revertidas de forma gradual com muitas reivindicações, pressões e lutas por movimentos feministas dentro da estrutura patriarcal manifestada nos aspectos econômicos, sociais e políticos.

Essa estrutura patriarcal de privilégios mantém homens em uma posição de superioridade em relação às mulheres em quase todos os ambientes da sociedade, ou seja, no trabalho, na escola, na família ou no governo. Para Scott (2012), no passado, “na ordem patriarcal, a mulher deveria obedecer o pai e o marido, passando da autoridade de um para o outro através de um casamento monogâmico e indissolúvel. O domínio masculino era indiscutível” (Scott, 2012, p. 15).

Isso tem mudado na América e também em outros países de diferentes continentes, devido aos principais eventos que marcaram conquistas representativas por direitos igualitários, principalmente no Brasil, que iniciou com a Revolução de 1930. É a partir desse período, com o Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que as mulheres passaram a ter direito ao voto e participar da vida política do país (Brasil, 1932).

No entanto, a representação da mulher na esfera política na terceira década do século XXI ainda é pequena em relação aos homens, mesmo com um eleitorado majoritariamente feminino. De acordo com Barbieri *et al.* (2021), o Brasil, em termos de representatividade feminina, está “entre os piores do mundo, uma vez que ele está na 141ª posição do ranking da União Interparlamentar, com apenas 14,6% de mulheres representadas na Câmara dos Deputados” (Barbieri *et al.*, 2021, p. 654).

Com a Constituição de 1934, além da obrigatoriedade do voto, é definida a igualdade salarial, amparo à maternidade e pós-parto e a garantia à saúde, proibindo as atividades laborais em locais insalubres, sendo reafirmado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Brasil, 1934; 1943).

Dentro desse contexto econômico e de direitos, com baixa representatividade em diferentes setores da sociedade, “as mulheres continuam em situação de desigualdade de direitos em relação aos homens, por exemplo, receberem salários menores, apesar de desempenharem as mesmas atividades, além de dedicarem maior tempo a afazeres domésticos e a cuidados com pessoas”, limitando o acesso ao mercado de trabalho devido à baixa ou nenhuma escolarização (Lima; Weise; Haracemiv, 2021, p. 132). Desse modo, são mais propensas a trabalhar em empregos informais com baixa remuneração e sem direitos trabalhistas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 é considerada uma conquista por direitos fundamentais para as mulheres de todo o mundo, principalmente no que se refere à vida, à educação, à participação nas decisões políticas, à saúde, à igualdade de gênero, à liberdade de pensamento, à liberdade de expressão, ao direito de não ser submetida a

tortura, às ações afirmativas, entre outras. A ampliação desses direitos tem sido gradativa, mas foi um começo para se pensar em políticas públicas efetivas (ONU, 2023).

Um real exemplo de conquistas no campo jurídico é a Constituição Federal de 1988 (CF-88) que ampliou os direitos às mulheres, mesmo que poucos, restringindo a exclusão e a discriminação entre homens e mulheres. Para garantir esses direitos e deveres, os Artigos 3º, 5º, 7º e 14º garantem que mulheres tenham os mesmos direitos civis, políticos e trabalhistas que os homens; licença-maternidade sem prejuízo do emprego e do salário; proíbe o trabalho noturno, insalubre e perigoso; proíbe a discriminação no trabalho em relação ao sexo e direito ao voto e ser votada (Brasil, 1988).

Além das leis dispostas na CF-88 que garantem os direitos das mulheres, há também outras leis que buscam promover a igualdade e a justiça, contribuindo para a redução da exclusão, discriminação e violência contra mulheres. A Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, mais conhecida por “Lei Maria da Penha” é uma delas (Brasil, 2006d).

É na esfera social que as mulheres mais sofrem com todo tipo de discriminação, preconceitos, violência doméstica e sexual. Dessa forma, a Lei Maria da Penha ainda é de extrema relevância para coibir a violência contra as mulheres. Esta lei criou mecanismos para prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres, incluindo a criação de delegacias especializadas, juizados de violência doméstica, abrigo e local seguro quando houver risco de morte (Brasil, 2006d).

Como ainda há muito a ser construído em termos de Leis para garantir a plena igualdade de gênero e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil, foi sancionada a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, tornando o feminicídio como crime hediondo (Brasil, 2015b).

Contudo, a preocupação está nos altos índices de feminicídios nos últimos quatro anos (2020-2023). De acordo com o Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV-USP), por meio do Monitor da violência, foram identificados que a maioria dos crimes são cometidos por companheiros ou ex-companheiros das mulheres assassinadas. Somente em 2022, foram aproximadamente 1,4 mil assassinatos em todo o país, colocando o Brasil entre os cinco mais violentos para esse tipo de crime (São Paulo, 2023a).

Com efeito, os avanços mais significativos no campo do direito, podemos considerar que ainda seja a Educação, mesmo com poucas escolas ofertando matrículas no país, a presença expressiva das mulheres em salas de aula na EJA tem sido marcada na contemporaneidade como uma conquista de direitos iguais.

De acordo com (Oliveira; Scopel; Ferreira, p. 184-185) “na educação escolar coexistem diferenças nas relações de gênero, assim como de classe e étnico-racial, configura-se uma abordagem necessária nas pesquisas educacionais, em uma sociedade diferenciada quanto ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais”.

É uma luta diária por direitos que vai além das fronteiras legais, está na rua, no trabalho, na fila do banco, dentro do ônibus, e principalmente dentro de casa. Vencendo os medos e enfrentando as adversidades para poder voltar à escola com dignidade, “constituídas de um passado de dificuldades socioeconômicas e permeadas por exclusões de direitos básicos” (Lima; Weise; Haracemiv, 2021, p. 133).

Assim, de acordo com as educadoras e com o educador participantes da pesquisa, as educandas e os educandos das escolas referenciadas, nas quais os educadores lecionaram durante o período de isolamento social, desencadeado pela Covid-19 e pós-pandemia, eram assíduos antes do início da pandemia.

Contudo, com o fechamento das escolas e com o início das aulas remotas, grande parte das educandas e dos educandos matriculados no ano de 2020 deixaram de frequentar as aulas remotas, em razão da falta de computadores e *smartphones*. Conforme a educadora Ana, isso ocorreu devido à complexidade da EJA, para ela, a “alfabetização com adultos é mais complicada, porque suas dificuldades não estão apenas na aprendizagem, tem muitos outros aspectos que dificultam a vida de um adulto na escola. Isso inclui os velhos preconceitos e a exclusão” (Ana, Entrevista 2, 04/08/2022).

Grande parte dessas educandas e educandos faziam parte da comunidade e dos bairros adjacentes das escolas em que os educadores estavam lecionando no período pandêmico. Há também as educandas e os educandos do assentamento e uma ocupação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e dos distritos da cidade onde foi realizada a pesquisa.

Os educandos e educandas são descritos pelos educadores como pessoas guerreiras, fantásticas, trabalhadoras, entre outros adjetivos positivos, apesar das dificuldades e desafios impostos a eles, em razão do isolamento social. O educador Raul ressalta o esforço de cada um deles e considera que “são pessoas que estão dispostas em ir até o fim. Elas gostam do que fazem, elas querem aprender e eu acho bonito. Alguns alunos pensam em fazer o ensino médio e entrar na faculdade mesmo com a idade já um pouco fora da juventude e a gente incentiva” (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

São vários os motivos que os levam a continuar, mas tem muitos problemas que dificultam a permanência deles também, principalmente por questões familiares, vez

ou outra precisam ficar com os netos ou outros parentes, marido que não quer que venha para a escola, enfim, N motivos. Inclusive, eu tive alunas que às vezes faltavam porque a filha precisa trabalhar e é ela que fica com a criança, aí ela até avisa que vai faltar para ficar com o netinho. Então são variados os motivos, é uma pena, mas é a realidade de muitos aqui do bairro (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Os educandos e educandas matriculados nestas unidades escolares em sua grande maioria são da faixa etária dos 40 aos 70 anos. Para a educadora Bia, “esse público, além das dificuldades que não são poucas, ainda tem que enfrentar a falta de iniciativa, aliada a vergonha por ser um adulto, que geralmente tem mais de 40 anos” (Bia, Entrevista 3, 09/08/2022).

Existem vários fatores que impedem muitos de se matricularem na EJA, principalmente a falta de apoio familiar. A criança, a mãe pega pela mão e leva para escola, mas com o adulto é mais complicado, principalmente se for mulher, porque o marido não deixa ou diz que é besteira estudar depois de velha. Muitos que se matriculam é de extrema necessidade com a intenção de arrumar um emprego melhor e tem também aqueles que querem melhorar de vida, sim, até porque, para trabalhar como terceirizado, estão exigindo estudos (Bia, Entrevista 3, 09/08/2022).

São pessoas que buscam se alfabetizar para poder ler e escrever para entender melhor o mundo em que estão inseridos. É nesse sentido que Freire (1987) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 44).

3.4. Levantamento bibliográfico

Para obter um panorama mais geral das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EJA), iniciamos o levantamento bibliográfico no ano de 2021, primeiramente, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, utilizando os descritores “Educação de Jovens e Adultos” obtendo o resultado de 2.314 dissertações e 623 teses, num total de 2.937 publicações.

Dessa forma, para viabilizar a análise, utilizamos os descritores “Educação de Jovens e Adultos e as TDIC”. Assim, obtivemos oito dissertações na mesma plataforma (BDTD). Dessas oito dissertações apenas duas dialogam com nosso tema, já as outras dissertações que foram excluídas tratavam de: Ensino de Química, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Relações étnico-raciais, Ensino de Inglês e Educação Especial.

Com um resultado aquém do esperado, acrescentamos novos descritores na busca, como “Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos”, resultando em 134 publicações com 109

⁸ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

dissertações e 25 teses. Ao realizar uma varredura sobre os títulos, resumos e também com a leitura em alguns textos, nesta ordem, a fim de encontrar possíveis contribuições para nossa pesquisa, identificamos 18 dissertações e uma tese, sendo que duas dissertações se repetiram com a primeira busca. A partir desta nova configuração, somando todos os resultados encontrados, foram totalizadas 17 pesquisas acadêmicas, sendo uma tese e 16 dissertações.

A fim de obter pesquisas mais recentes, estipulamos um marco temporal que coincide com os anos em que a pandemia do Covid-19 começou e deixou de ser uma ameaça para a população, especificamente nos anos de 2020, 2021 e 2022. Com isso, realizamos uma busca na base de dados SciELO⁹, mas sem resultados com os descritores “Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos” e “Exclusão digital na Educação de Jovens e Adultos”. Seguimos nossa busca na base de dados do Google Acadêmico com os mesmos descritores, resultando em 57 pesquisas a partir dos títulos, das quais foram selecionadas 25 produções acadêmicas após a leitura dos resumos, selecionamos uma tese, duas dissertações e 21 artigos. Dessa forma, modificamos o quadro de teses e dissertações com o acréscimo dessas três pesquisas selecionadas.

Verificamos que grande parte das produções excluídas tratavam de áreas específicas como: Ensino de Biologia, Ensino de Matemática, Ensino de Geografia, Ensino de Física, Ensino de Artes, Ensino de Ciências Naturais, Ensino Religioso, Ensino de Informática, Educação Especial, Educação em Saúde, Educação em Enfermagem, Educação Ambiental, Educação Profissionalizante, Psicologia, Gerontagogia, Letramento Literário, Resolução de problemas, Avaliação, Evasão, Transdisciplinaridade, Gênero, Diversidade Cultural e Racial, Inclusão Social e Privação de Liberdade.

Como a pesquisa adentrou o ano de 2023, realizamos um novo levantamento bibliográfico no repositório BDTD, no intuito de encontrar pesquisas dos anos de 2022 e 2023 que dialoguem com nosso trabalho. Desse modo, utilizamos os mesmos descritores anteriores, como a “Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos”, identificando 198 pesquisas relacionadas com partes das palavras do descritor, das quais cinco dissertações e uma tese, do ano de 2022, aborda os temas de “Inclusão Escolar”, “Ecossistemas”, “Deficiência Intelectual”, “Educação Especial”, “PROEJA” e “Educação Profissional”. Ao usarmos os descritores “Inclusão digital” e “Educação de Jovens e Adultos” separados por *AND*, obtivemos 27 pesquisas, mas apenas uma dissertação correspondeu ao ano de 2022 e, mesmo assim, não

⁹ <https://www.scielo.br/>

contribui com nosso trabalho, pois trata da EJA integrada à formação técnica. Ou seja, não encontramos nenhuma que contribuísse efetivamente com nossa pesquisa e nenhuma de 2023.

Com o descritor “Exclusão digital” e “Educação de Jovens e Adultos” foram identificadas 90 pesquisas do ano de 2022, das quais apenas três dissertações se aproximaram do nosso tema, mas tratavam de “Evasão Escolar”, “Educação Especial” e “Ensino de Inglês”. Na tentativa de encontrar novas pesquisas, introduzimos um novo descritor na busca com os dizeres, “Educação de Jovens e Adultos e as TDIC”, resultando em 19 pesquisas, das quais apenas quatro dissertações, do ano de 2022, não conversaram com nosso trabalho, pois discorriam sobre os temas de “Virologia”, “Ensino de Espanhol”, “Fanzine” e “Ensino de Química”. Por fim, não encontramos nenhuma pesquisa do ano de 2022 que contribuísse com nosso trabalho e também não identificamos nenhuma pesquisa do ano de 2023.

Diante dessa situação, partimos para uma nova busca no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, a fim de encontrarmos pesquisas recentes dos anos de 2022 e 2023. Ao introduzir os descritores “Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos”, obtivemos 1.500.025 resultados.

Para estreitar a busca, usamos a caixa “Refinar meus resultados”, escolhendo apenas dissertações e teses dos anos de 2022 e 2023 dos Programas de Pós-Graduação em Educação”, mas como não há a opção do ano de 2023, definimos o ano de 2022 como o mais recente. Com essa nova configuração, identificamos 1.935 pesquisas.

Ao averiguar que grande parte das pesquisas não se relacionavam com nosso trabalho, utilizamos os descritores entre aspas “Inclusão digital” e “Educação de Jovens e Adultos” separados por *AND*, obtendo 19 pesquisas. Assim, foram identificadas apenas duas dissertações do ano de 2022, na qual uma delas discorre sobre o ensino de Geografia na EJA e a outra, que contribui para o nosso trabalho, sobre estratégias docentes na EJA durante o período pandêmico. Do mesmo modo, usamos os descritores “EJA” *AND* “TDIC” e “Educação de Jovens e Adultos” *AND* “TDIC”, a fim de encontrar outras pesquisas recentes dos anos de 2022 e 2023, mas não foi possível, pois das oito pesquisas disponíveis, nenhuma coincidiu com os anos desejados em questão.

Nesta busca, dentro do Repositório da CAPES, em uma das pesquisas selecionadas, foi identificado o Repositório Institucional da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), intitulado SaberAberto¹¹, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em

¹⁰ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ <http://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1938?offset=0>

Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Verificamos que este Programa é específico para a modalidade de ensino EJA, onde são formados mestres e mestradas em Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, como as bases de dados citadas anteriormente já não haviam mais pesquisas ligadas diretamente com nosso trabalho, partimos para o Repositório Institucional da UNEB. Neste repositório, há 195 pesquisas disponíveis com relação direta com a EJA com diferentes abordagens, das quais foram identificadas 14 pesquisas do ano de 2022 e, apenas uma dissertação contribuiu com nosso trabalho.

A partir desta nova configuração, reorganizamos a divisão dos dois quadros com as Teses e Dissertações sobre TDIC e Inclusão Digital na EJA, adicionamos mais duas dissertações do ano de 2022, no Quadro 3.

Diante disso, no Quadro 2, são apresentadas sete dissertações de diferentes instituições de ensino superior públicas e privadas, a partir do período de 2005 a 2015. Essa divisão cronológica foi definida para estabelecer um ponto de partida para a pesquisa, identificando os principais estudos que abordaram o tema da inclusão das tecnologias na EJA, como representada a seguir.

Quadro 2: Dissertações de 2005 a 2015 sobre TDIC e Inclusão Digital na EJA.

Autor/Ano	Título	Instituição
FERNANDES, Jarina Rodrigues. (2005)	O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
GONÇALVES, Becky Henriette (2007)	O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educandos/as do MOVA	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
SOUZA, José Eduardo Pereira de. (2010)	Informática na EJA: contribuições da teoria histórico-cultural.	Universidade Estadual Paulista Campus de Marília. (UNESP)
CURTO, Viviane Gonçalves. (2011)	O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos	Universidade Estadual de Campinas (UNESP).
PEREIRA, Julio Cezar Matos. (2011)	Os impactos na vida dos educandos de educação de jovens e adultos a partir do acesso à informação na escola.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
AMPARO, Matheus Augusto Mendes. (2015)	Informática na educação de jovens e adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital	Universidade Estadual Paulista Campus de Presidente Prudente (UNESP)
SILVA, Marilda Coelho da. (2015)	Letramento digital na educação de jovens e adultos em Esperança - PB	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O tema das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação de Jovens e Adultos e sua inserção nas práticas pedagógicas desta modalidade está em ascensão. Desde seu reconhecimento na década de 1940 até duas décadas do século XXI como modalidade de ensino, a EJA e seus atores têm enfrentado muitos obstáculos, devido às mudanças sociais e tecnológicas. Apesar disso, esse cenário tem sido transformado com pesquisas recentes sobre a utilização dos principais meios de comunicação e informação como instrumentos pedagógicos que visam contribuir para o entendimento de sua importância no campo acadêmico.

O período pandêmico foi responsável por evidenciar a crescente utilização dos meios tecnológicos digitais, como computadores, *tablets* e celulares (*smartphones*), com mais intensidade por educadores, educandos e educandas em geral, no qual foram exigidos conhecimentos sobre seu uso e quais as ferramentas mais adequadas para se utilizar com o ensino remoto.

Para contextualizar este cenário, realizamos um recorte temporal de pesquisas realizadas entre os anos de 2005 a 2023 para verificar as possíveis contribuições dos dispositivos tecnológicos digitais para o ensino e aprendizagem na EJA e na formação docente. Deste modo, identificamos dados interessantes nas pesquisas selecionadas, as quais contribuíram para o diálogo e fundamentaram nossa pesquisa.

A dissertação de Fernandes (2005) intitulada “O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos” esteve voltada na percepção do educando em relação à utilização do computador. Discute sobre a incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica num contexto de sala de aula com a utilização de computadores, no qual os educadores da pesquisa compreendem seu papel como mediadores desse novo conhecimento para a modalidade de ensino. Assim, obteve resposta à questão inicial de sua pesquisa com a apresentação de dados positivos sobre a utilização do computador com os educandos da EJA em um colégio particular de São Paulo.

Do mesmo modo, a dissertação de Gonçalves (2007) “O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização – o que dizem educandos/as do MOVA” também aborda a utilização do computador em laboratório de informática. Nela, o autor apresenta dados positivos com sua pesquisa no que se refere à necessidade de se investir em políticas públicas que deem suporte aos educandos antes e depois da alfabetização com o uso de computadores.

Na dissertação de Souza (2010), “Informática na EJA: contribuições da Teoria Histórico-cultural”, o foco de sua pesquisa está voltado na Teoria Histórico-Cultural, cujo papel fundamental para explicar criticamente os fenômenos produzidos pelas tecnologias digitais (*softwares* educacionais) na interação e construção social do dia a dia entre educandos, educandas e educadores da EJA em uma escola municipal de Pirassununga, SP.

A dissertação de Curto (2011), “O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos”, buscou investigar como o acesso dos educandos aos meios tecnológicos digitais (o letramento digital) dentro da escola (aulas de informática) possibilitou na apreensão de conteúdos de leitura e escrita. Conclui-se que a escola particular da cidade de Belo Horizonte, MG, configura ser o meio pelo qual educadores e educandos interagem e é onde o fazer pedagógico é potencializado para a utilização do computador.

A dissertação de Pereira (2011), “Os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola” pesquisou sobre as possíveis implicações positivas do uso de computadores (aulas de informática) na escola com 09 educandos de uma escola municipal de Belo Horizonte, MG. A autora conclui que, por meio do acesso às tecnologias digitais, os educandos pesquisados consideram importante sua utilização e que contribui para o aprendizado escolar e cultural para a socialização dentro e fora da escola.

O objetivo da dissertação de Amparo (2015), “Informática na Educação de Jovens e Adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital”, foi desenvolver e analisar um programa de intervenção em informática para a inclusão digital e social do público da EJA de uma escola municipal de Presidente Prudente, SP. Os resultados positivos foram verificados por meio da aplicação de jogos e uso da *Internet*. Verificou-se a necessidade de formação docente para uso das tecnologias digitais.

Em sua dissertação, “Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança – PB”, Silva (2015) aborda a questão da inclusão social, por meio do letramento digital com sua pesquisa-ação desenvolvida com uma sequência didática pensada para educandos em fase de alfabetização. Para a autora, a utilização do computador como recurso tecnológico e pedagógico na escola auxiliou na aprendizagem dos educandos de diferentes idades, dos quais tiveram percepções distintas em relação à sua utilização. Conclui-se que os resultados poderiam ser diferentes se a escola da pesquisa possuísse *Internet*.

Na sequência, apresentaremos no Quadro 3 a seleção de oito dissertações e uma tese de universidades públicas federais e estaduais de diferentes estados brasileiros. Realizamos um

recorte temporal de pesquisas publicadas entre os anos de 2016 a 2022, como representado a seguir.

Quadro 3: Tese e dissertações de 2016 a 2021 sobre TDIC e Inclusão Digital na EJA.

Autor/Ano	Título	Instituição
JOAQUIM, Bruno dos Santos. (2016)	As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação.	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
SANTOS, Flávia Andréia dos. (2016)	O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
CRUZ, Karla Nascimento. (2017)	Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva.	Universidade de Brasília (UnB).
FALCÃO, Sayonara Leite. (2017)	O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos.	Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
ORTIS, Júlia dos Santos Bathke.de. (2019)	Pensamento computacional e educação de jovens e adultos: na direção de um modelo socialmente consciente	Universidade Federal do Paraná (UFPR).
BARBOSA, Miriam Lúcia (2020)	Tecnologias digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina (UFVJM)
DIAS, Daniele dos Santos Ferreira (2021)	Mobile Learning na Educação de Jovens e Adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
COSTA, Danielle Sobral Porto (2022)	Uso das tecnologias digitais nas salas de aula da EJA, com o desenvolvimento do aplicativo TextEJA.	Universidade do Estado da Bahia (UNESB)
MOURA, Rosiane Alves (2022)	Desafios na Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: saberes e estratégias constituídos na ação docente	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB)

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A dissertação de Joaquim (2016), “As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de educadores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação”, analisa um curso de formação para educadores que aborda as TDIC em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) do estado de São Paulo. Buscou compreender como alguns educadores participantes

da pesquisa mudaram suas concepções em relação à utilização das TDIC e outros não. Desse modo, os resultados não foram positivos, mas considera ser o início de um processo de pactos entre escola e Poder Público para incentivar e fortalecer a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas.

No mesmo sentido, a dissertação de Santos (2016), “O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios”, também aborda a formação docente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Seu foco permaneceu em compreender como os educadores alfabetizadores que atuam na EJA, em duas escolas municipais do estado de Pernambuco, lidam com as tecnologias digitais em suas práticas em sala de aula. Para a autora, a inclusão das tecnologias digitais deve ser garantida legalmente para beneficiar a inclusão social de todos na construção do conhecimento, rompendo com a concepção da instrumentalização dos educandos e educandas em laboratórios de informática.

A dissertação de Cruz (2017), “Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva”, analisa a emancipação e transformação social dos educandos de uma escola do Distrito Federal, por meio da inclusão digital. O objeto central de sua pesquisa versa sobre a contribuição da utilização do computador como instrumento pedagógico para a formação dos educandos da EJA com um programa de alfabetização do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais (GENPEX). Os resultados expõem dificuldades encontradas com a falta de *Internet* e com o próprio manuseio do computador por alguns educandos e educandas, evidenciando a realidade da falta de uma inclusão digital aos relegados da sociedade.

Falcão (2017) em sua dissertação, “O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos”, aborda o tema das tecnologias digitais com o uso do celular em sala de aula em escolas municipais de Boa Vista, PB, com 76 educandos em fase de alfabetização. Por meio de sequência didática sobre gênero textual proposta nas diferentes turmas, verificou-se o avanço do letramento digital pela participação ativa e reconhecimento da aprendizagem com a utilização dos aplicativos explorados. A autora afirma em sua pesquisa que o uso do celular é um instrumento de aprendizagem, pois o processo interativo entre educadores e educandos encorajou adultos e idosos a utilizá-lo para as práticas de letramento digital.

A dissertação de Ortiz (2019), “Pensamento computacional e educação de jovens e adultos: na direção de um modelo socialmente consciente”, investigou e propôs um modelo de

ação para conceber e conduzir iniciativas de Pensamento Computacional à EJA com a utilização de computadores em sala de informática e celulares para promover a formação de uma cultura digital e, conseqüentemente, favorecer a inclusão dos educandos e educandas em fase de alfabetização em uma escola municipal de Curitiba, (PR). A autora relata dificuldades com a oscilação da *Internet* disponível na escola, do público da EJA e sua especificidade e, principalmente, de não poder contar com o trabalho em equipe. Os pontos positivos foram as atividades práticas entre educadores, educandos, educandas e pesquisadora que resultaram na inclusão social por meio da interação com os participantes.

A dissertação de Barbosa (2020), “Tecnologias digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital”, verificou a utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos educadores e quais recursos tecnológicos digitais estavam disponíveis na escola para a EJA. Em sua análise, a autora aponta que o computador é utilizado com mais frequência pelos docentes, seguido do celular e em terceiro o *Datashow*.

A autora afirma que há a necessidade de formação para aqueles que ainda encontram dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos digitais e ressalta a deficiência dos equipamentos e *Internet*, dificultando o letramento e a inclusão digital dos educandos e educandas.

Dias (2021) desenvolve em sua tese, “Mobile Learning na Educação de Jovens e Adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente”, uma proposta de intervenção na formação continuada para os educadores da EJA, no intuito de reconfigurar a prática pedagógica dos docentes das redes públicas do estado da Paraíba, PB, num movimento de potencializar as aprendizagens por meio de dispositivos móveis, como *notebooks, smartphones e tablets*.

A autora defende a tese que a utilização do *Mobile Learning* na formação docente pode favorecer a aprendizagem de educadores que atuam na EJA, possibilitando aprendizagens potencialmente expansivas e encaminhando-os para práticas de ensino que atendam às exigências da Cultura da Mobilidade. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se ter o mínimo de equipamentos e, principalmente, com *Internet* funcional para a inclusão digital. Em suma, a autora afirma que não há mais como sair do mundo da *Cibercultura*, pois é mais uma forma de aprendizagem e os educadores devem estar em constante transformação para as práticas de ensino que atendam às exigências da cultura da mobilidade marcada na sociedade digital.

A dissertação de Moura (2022), “Desafios na Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: saberes e estratégias constituídos na ação docente”, apresenta dados importantes no que se refere à ação pedagógica dos educadores participantes de sua pesquisa durante a pandemia da Covid-19 nas escolas de Salvador, BA.

Segundo a autora, diante das dificuldades enfrentadas neste período, que não foram poucas, várias estratégias de superação foram utilizadas para aproximar educandas e educandos para as aulas remotas, diversificando a prática pedagógica por meios próprios e principalmente pelo trabalho coletivo.

A autora ressalta que a busca por conhecimento para atender as demandas da profissão em um contexto adverso se deu por meio da autoformação, na qual os educadores entrevistados se reinventaram em suas práticas, adquirindo capacidades para superar os desafios do período pandêmico. Vale ressaltar que o aplicativo *WhatsApp* foi importante para a comunicação entre os sujeitos da pesquisa e de seu uso para as aulas remotas.

A dissertação de Costa (2022), “Uso das tecnologias digitais nas salas de aula da EJA, com o desenvolvimento do aplicativo TextEJA”, apesar de não apresentar dados sobre o uso das tecnologias digitais durante o período pandêmico, a autora traz dados importantes sobre a utilização de equipamentos tecnológicos, por meio de um aplicativo específico para a EJA. O aplicativo desenvolvido de forma colaborativa com educadores, educandos e analista de sistemas da pesquisa em uma escola de Brasília, DF, potencializou e dinamizou a aprendizagem dos educandos.

A autora considera que os resultados foram satisfatórios. Contudo, como nas demais pesquisas descritas anteriormente que abordaram as TDIC na Educação, os principais empecilhos apresentados são: a falta de acesso à *Internet*, falta de equipamentos adequados, manutenção preventiva, entre outros.

Por fim, a autora ressalta que para atender toda a demanda necessária para um funcionamento da estrutura tecnológica dentro da escola, que corresponda às necessidades de educadores e educandos, depende do poder público garantir esse direito e da iniciativa e interesse dos educadores.

Diante desse cenário, verificamos que as 16 pesquisas analisadas sobre a EJA, inclusão digital e TDIC, apresentaram resultados sobre a utilização de computadores, *smartphones*, *softwares*, aplicativos e dispositivos eletrônicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA.

Esses dados evidenciaram que, das 16 pesquisas analisadas, apenas a metade abordou a formação docente como principal via para a inclusão digital na EJA. Outro dado importante está relacionado com as questões sobre a escassez de formações para a efetiva utilização das TDIC na EJA e os inúmeros problemas estruturais.

Nesse sentido, como já abordado pelos autores, esses instrumentos tecnológicos fazem parte do cotidiano das escolas e também de grande parte dos educandos e educandas que frequentam a EJA, portanto, a partir das lacunas evidenciadas e analisadas, podemos perceber a necessidade de pesquisas que abordem os investimentos financeiros e as ações de políticas públicas específicas para a EJA, inclusive para a formação docente. Neste sentido, indicamos a possibilidades de pesquisas que analisem políticas públicas voltadas na implementação de formação de educadores para a utilização de recursos tecnológicos digitais na EJA.

Assim, podemos vislumbrar possíveis caminhos para elucidar as práticas bem-sucedidas de educadores que, de alguma forma, possibilitaram o uso das tecnologias digitais durante o isolamento social causado pelo Covid-19, podendo assim contribuir com os estudos sobre formação docente que subsidiem políticas públicas.

3.5. Elaboração dos eixos de análise

Com base nas entrevistas transcritas, partimos para o desenvolvimento dos eixos de análise. Considerando que os educadores entrevistados relataram pontos semelhantes em suas falas, elencamos os seguintes eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” para refletirmos sobre a demanda dos educadores em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a modalidade e as possíveis contribuições para educandas e educandos; “Recursos tecnológicos digitais”, tanto dos educadores quanto das educandas e educandos, buscando evidenciar as principais dificuldades encontradas e sucessos com o uso dos mesmos e “Práticas usadas na EJA com TDIC”, pensando na possibilidade de ampliar tais práticas bem-sucedidas para futuras inserções em sala de aula.

Quadro 4: Eixos de análise

EIXOS
Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Recursos tecnológicos digitais
Práticas usadas na EJA com TDIC

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Na próxima seção, a partir dos eixos representados no Quadro 4, a análise se volta para as percepções, impressões e desafios dos educadores dos Termos I e II da EJA, durante o período de pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021, numa escola municipal do interior do estado de São Paulo, em relação ao uso de TDIC.

SEÇÃO IV

4.1. Análise dos dados

A partir dos dados coletados, iniciamos a análise dos eixos selecionados a fim de verificar as contribuições das falas dos educadores que atuaram nos Termos I e II da Educação de Jovens e Adultos, durante os anos de 2020 e 2021, período marcado na história pela pandemia da Covid-19. As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro elaborado previamente presentes no Apêndice A.

Dentro da perspectiva dos docentes entrevistados, buscamos identificar suas percepções, seus saberes e suas dificuldades enfrentadas para o uso das TDIC dentro de um contexto inédito e desafiador. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 36) considera que o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Desse modo, evidenciar as percepções e impressões, à luz do que afirma Tardif (2014) sobre os saberes docentes, é entender a importância da prática de educadores e de seus diferentes saberes, oriundos de diversas fontes que constituem a formação necessária para exercer a profissão, pois “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (Tardif, 2014, p. 11). Para Costa (2022), na contemporaneidade, as experiências profissionais escolares devem estar associadas ao conhecimento tecnológico para benefício de todos.

O uso das tecnologias digitais na educação, como recurso didático, além de beneficiar as aprendizagens, ampliando as habilidades e competências da linguagem digital que estão previstas na BNCC, fortalece o uso da tecnologia e o letramento digital para comunicar-se, acessar, produzir, divulgar informações e conhecimentos, resolver problemas, estimular o protagonismo e autoria, possibilitando a análise e credibilidade das informações, a fim de trabalhar conteúdos da atualidade (Costa, 2022, p. 157).

Assim, verifica-se que a nova situação imposta exige saberes docentes específicos para atender a nova demanda das tecnologias digitais, principalmente para superar os desafios da profissão dentro de um contexto pandêmico. A forma de olhar para a formação de educadores também é ressignificada, conforme podemos ver na entrevista com uma educadora participante da pesquisa sobre o eixo “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Foi oferecido um curso de TIC antes da pandemia pela professora lá da universidade. Foi insuficiente, pois era apenas de segunda-feira no horário de HTPC a cada 15 dias,

ficava meio perdida, mas o conteúdo foi bem bacana [...] A gente gostaria de receber um apoio, alguém junto, oferecendo cursos, novas possibilidades, novidades mesmo [...] A gente sente falta de alguma coisa mais forte (Rute, Entrevista 1, 02/08/2022).

Percebe-se que a formação para a educadora Rute, é importante, pois reconhece a relevância do conhecimento direcionado ao uso dos recursos tecnológicos digitais. Assim como a educadora Rute, as outras duas educadoras e o educador, participantes da pesquisa, também tiveram a mesma formação para o uso das TDIC.

Para a educadora Bia, a formação “foi bem interessante, mas isso foi antes da pandemia, durante a pandemia não tivemos nada, precisamos aprender sozinhos, apesar que eu sempre usei o celular com os grupos de *WhatsApp*” (Bia, Entrevista 3, 09/08/2022).

Do mesmo modo, o educador Raul considera a formação docente como algo que não se desvincula da prática, ressaltando sua importância e a necessidade de continuar para enfrentar os desafios nessa modalidade de ensino.

Foi oferecido um curso sobre TIC pela professora da UFSCar. Na verdade é um curso que foi oferecido, não pela prefeitura municipal que é quem deveria formar a gente, mas uma parceria da UFSCar com a prefeitura. Então ela procura a escola que abre as portas, a gente abre o espaço, ela vem traz os estudantes e desenvolve o trabalho, mas isso, é assim, imagina se não existisse a UFSCar aqui, a gente não ia ter nunca um apoio. Esse trabalho desenvolvido por ela, a gente utilizava o computador. A gente tem uma sala de informática aqui, tem uns *netbooks* que não são bons, mas existem. Então a gente conseguia fazer um pouco de letramento digital para eles mexerem no computador, ligar, entrar no editor de texto ou entrar num site *YouTube*. Eles faziam isso com apoio nosso, dos monitores e da própria professora da universidade, mas isso não teve mais, foi só antes da pandemia (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Conforme Fernandes (2005) discute, as tecnologias digitais devem estar atreladas efetivamente à formação docente, pois não adianta somente instrumentalizar educandas e educandos com computadores, mas também de formação docente para que a inclusão digital seja efetivada de fato.

Os programas de utilização do computador na EJA devem ser antecidos e acompanhados por cursos de formação de professores, de modo que os educadores ao refletirem sobre o seu processo de aproximação do mundo digital, possam desenvolver práticas pedagógicas com o uso do computador incentivando os educandos a fazer o mesmo (Fernandes, 2005, p. 70).

Na concepção da educadora Ana, que tem experiência com o cargo de coordenação quando foi coordenadora na rede estadual de ensino, os atributos de um coordenador é formar os educadores, então é essencial que a EJA tenha um pelo menos na sede administrativa da EJA do município onde foi realizada a pesquisa.

É fundamental ter um coordenador, cursos de formação voltados para as tecnologias em sala de aula, acho que tem que ter mesmo. E outra coisa, às vezes a prefeitura

oferece cursos pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação, mas muitos são no período noturno. Então para quem trabalha no período noturno, como é o nosso caso, não dá para participar (Ana, Entrevista 2, 04/08/2022).

Nesse sentido, segundo Vieira Pinto (2005), a era tecnológica como ideologia teria por finalidade fazer com que os indivíduos acreditassem, sem o senso crítico, que estavam desfrutando tempos de eterna felicidade, numa “sociedade capaz de criar as estupendas máquinas e aparelhos atualmente existentes, desconhecidos e jamais sonhados pelos homens de outrora” (Vieira Pinto, 2005, p. 41).

Em outras palavras, mesmo com a ascensão das tecnologias digitais na contemporaneidade o acesso ainda é restrito àqueles que têm condições financeiras para obter tais ferramentas e, a democratização da tecnologia, por meio de políticas públicas tão necessárias às relações sociais e à inclusão digital, vai ficando em segundo plano.

De acordo com Belloni (2009), a democratização das mídias digitais é indispensável para a formação do cidadão e sua inserção na cultura digital.

Sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais. É nesse sentido que defendo esta perspectiva como essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais democratizadoras, incluindo a formação de professores plenamente atualizados e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações (Belloni, 2009, p. 12).

Em vista disso, a escola tem papel fundamental para a conscientização das necessidades específicas para a inclusão na cultura digital. Conforme Dias (2021, p. 69), “para viabilizar uma escola que inclua as TDICs em suas práticas de ensino e produção, a aprendizagem em trabalho deve orientar a formação de educadores de EJA à aprendizagem expansiva”, pois o uso de tais recursos requer, além da leitura e da escrita, o acesso aos bens materiais disponíveis na escola.

O impacto transformador das TDIC na educação só será viável se estiver em confluência com a formação de professores para seu uso educacional, abrangendo todas as suas possibilidades de transformação e emancipação dos sujeitos, e não seu uso meramente instrumental (Joaquim, 2016, p. 20).

Sendo assim, é essencial que os órgãos públicos, por meio de políticas públicas assegurem as condições básicas para o trabalho docente para agregar valor ao ensino e a aprendizagem pela incorporação de possibilidades tecnológicas em ascensão. Contudo, por se tratar de tecnologia educacional, é necessário se atentar sobre o todo, pois ela pode não ser a solução de todos os problemas educacionais e sim “de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento” (Buzato, 2009, p.09).

É imprescindível lembrar que estas afirmações se referem a antes da Pandemia da Covid-19 e ilustra bem o quanto educandas e educandos da EJA eram negligenciados neste quesito, pois são historicamente marginalizados na sociedade. O que é evidenciado na fala da educadora Rute que “ficava meio perdida” na formação oferecida, porque não reconhecia a função social do uso das TDIC.

Ela ainda destaca os intervalos de tempo entre um encontro formativo e outro e a duração que, ao que parece, não era suficiente para consolidar os conhecimentos abordados. Assim, podemos entender que o “insuficiente” se refere ao novo desafio colocado para os educadores no contexto de isolamento social, que se depararam com uma demanda real, na qual a tecnologia digital foi exigida e necessária.

Diante disso, é importante discutir a inclusão digital antes da pandemia, pois os educadores sabiam que essa inclusão dava acesso a oportunidades aos bens culturais historicamente construídos pela sociedade, mas não se sentiam preparados para oportunizar vivências digitais em sala de aula.

Os autores (Fernandes, 2005; Souza, 2010; Joaquim, 2016; Santos, 2016) já sinalizavam, muito antes da pandemia da Covid-19, os caminhos possíveis para a utilização dos recursos tecnológicos digitais em sala de aula, ressaltando a importância da formação de educadores.

Como afirma Fernandes (2005, p. 69), a formação docente deve preceder o uso de computadores na EJA, pois serão os educadores que farão essa mediação “em relação à alfabetização e ao universo digital, a utilização do computador na EJA coloca-se como uma contribuição metodológica articulada à construção de uma educação pública de qualidade num contexto marcado por profundas desigualdades”.

Do mesmo modo, Santos (2016, p. 61) também afirma que “é preciso vivenciar experiências pedagógicas com a utilização das TIC ao longo do processo de formação acadêmica, e mobilizar professor já em exercício, por meio de ações extensivas”. Verifica-se que é consenso entre os pesquisadores que a utilização das TDIC na formação docente é importante para a inclusão digital.

A Formação de Professores precisa trazer à tona tal discussão, no intuito de apresentar um sentido amplo para a aprendizagem, e, por sua vez, libertando-a da ideia de ligação indissociável com o espaço físico da escola, atribuindo sentido para uma aprendizagem em qualquer tempo ou espaço, construída ao longo da trajetória de vida com uso de diversos recursos dentre eles o *smartphone* (Dias, 2021, p. 37).

Dias (2021) reitera que a formação docente conduz, de forma incisiva, o futuro das novas gerações de educadores que utilizarão equipamentos tecnológicos cada vez mais significativos para a EJA. Nas palavras de Freire (1996, p. 24), a importância na formação de educadores “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

Com o isolamento social, os educadores foram obrigados a utilizar os recursos tecnológicos digitais, pois as TDIC eram uma das poucas opções de meio de comunicação com os educandos e educandas da EJA, senão a mais viável. O educador Raul, destaca uma iniciativa de formação docente oferecida pela rede estadual de ensino, na qual ele não leciona para o público da EJA.

Por trabalhar no Estado, aprendi na pandemia a fazer uns *Forms*¹² que eu não sabia e mexer no *Classroom*¹³ que eu também não sabia. Então eu acho que o lado positivo da pandemia foi esse, porque eu aprendi a fazer e hoje eu adoro fazer *Forms* e faço de tudo quanto é jeito, eu aprendi na marra, porque eu precisava fazer os *Forms* para os meus alunos do Estado [...] Pensando nisso agora, eu considero que precisaria de mais discussões, inclusive de mais formações (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Fica claro que a rede de ensino estadual aproveitou o momento para disponibilizar recursos e capacitar os educadores para sua utilização. Contudo, a rede municipal que oferece EJA não fez a mesma coisa, nem educandas e educandos, nem os educadores tiveram subsídios no âmbito municipal. Não se trata apenas de ter equipamentos, como computadores e celulares, mas também de ter recursos para que as ferramentas *on-line* citadas pelo educador Raul funcionem.

Nesse sentido, Dias (2021, p. 214) afirma que “a falta de conectividade limita o uso dos equipamentos móveis, reduzindo o potencial de mobilidade da informação”, ou seja, a falta da *Internet* é o principal empecilho para a inclusão digital, em especial, para aqueles que mais necessitam, o público da EJA.

Apesar de vivermos em uma Sociedade em Rede, a falta de conectividade tem se configurado como um dos maiores entraves para inserção da cultura digital na Educação, o que não favorece a perspectiva da mobilidade. Tão pouco tem favorecido as classes menos privilegiadas (Dias, 2021, p. 214).

¹² *Forms*: serviço disponibilizado gratuitamente pelo Google para a criação de formulários *on-line*. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes>.

¹³ *Classroom*: plataforma disponibilizada gratuitamente pelo Google para gerenciar de forma organizada o ensino e a aprendizagem https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/.

Do mesmo modo, Buzato (2009, p. 02) afirma que há “duas condições para a inclusão digital [...] o acesso à infra-estrutura técnica mínima (computadores, *software* e serviços de conexão à *Internet*) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC”. Para o novo contexto desafiador para todos, eis que são revelados os condicionantes sociais de educandas e educandos que sofrem com o analfabetismo, refletindo no trabalho de educadores e educadoras.

Em decorrência da falta das condições materiais de vida, até pela defasagem na leitura e na escrita, por exercerem funções de baixa remuneração ou mesmo não remuneradas, muitas educandas e educandos não tiveram condições econômicas para possuir equipamentos e a própria *Internet* necessários para a comunicação com a escola.

Para reforçar o que Buzato (2009) afirma, no eixo “Recursos tecnológicos digitais”, verificamos inúmeras vezes o relato dos educadores entrevistados sobre a falta de *Internet*, de celulares eficientes e computadores, devido às condições sociais das educandas e educandos. “Tinha aluno na época da pandemia que não tinha computador em casa, quando tinha um celular não era moderno e não funcionava o aplicativo de mensagens e chamadas de voz *WhatsApp*, porque não era *smartphone*” (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Em um trecho específico da entrevista com a educadora Rute, evidencia-se o drama enfrentado por algumas educandas e educandos de seu grupo/turma.

Uns não tinham celular, outros não sabiam mexer, os que sabiam, passavam as respostas das lições por áudio. Outros não tinham *Internet*, aqueles que tinham *Internet*, era com poucos dados. E quando acabava os dados, tinham que esperar o outro pagamento para colocarem. Sem contar tantas outras dificuldades por causa da pandemia (Rute, Entrevista 1, 02/08/2022).

Do mesmo modo, a educadora Ana deixa claro que a realidade dos educandos e educandas de sua sala de aula converge com a das educandas e educandos dos outros educadores participantes da pesquisa. Ela cita a dificuldade de seguir com o ensino pela falta da *Internet* e outras ferramentas, dentre outros agravantes, como: a utilização dos mesmos equipamentos por outras pessoas da família, como filhos matriculados na educação básica. Em sua concepção, a solução para que todos, educadores, educandas e educandos da EJA, para que pudessem participar do processo de inclusão digital efetivamente seria

Se fosse como no Estado, que foi disponibilizado *chip*, tanto para o professor quanto para o aluno, isso teria sido importante e ajudaria os alunos sem acesso à *Internet*, poderíamos ter aproveitado mais os estudos com esse recurso, mas na prefeitura, infelizmente não teve isso. (Ana, Entrevista 2, 04/08/2022).

Diferentemente da rede estadual de ensino, que disponibilizou *chips* para os celulares de todos os educadores, educandos e educandas da rede, a prefeitura da cidade em questão não ofereceu nenhum suporte tecnológico para os educadores e muito menos para os educandos e educandas da rede municipal no período entre 2020 e 2021, complicando a vida de educadores, educandos e educandas, cada um tendo que se responsabilizar com os custos com *Internet* e celulares adequados.

Celular ineficiente, falta de *Internet* em casa, principalmente, porque não é todo mundo que tem *Internet* em casa. Geralmente eles colocam *Internet* quando recebem o pagamento, põe um pouquinho de crédito. Sem contar que era um celular para a família inteira [...] Tanto que eu fui atrás de plano para mim, eu tinha um, mas melhorei o plano porque eu sabia que eu ia usar muito. Troquei o celular porque carregou demais o outro, passei tudo para esse que era maior, mas eu tenho condições e acesso, mas esse povo não tem. (Bia, Entrevista 3, 09/08/2022).

Com a educadora Bia não foi diferente. Em seus relatos reforçou aquilo que os outros educadores participantes da pesquisa já haviam afirmado. Enfatizou a dificuldade das educandas e educandos em conseguir *Internet* e celulares modernos, e no caso dela, como dos outros participantes entrevistados, foi obrigada a assumir as despesas que eram de incumbência do empregador, isto é, as condições materiais de trabalho deveriam ter sido de responsabilidade da secretaria municipal de educação e não dos educadores.

De certa forma, essa situação contribuiu para pensarmos em como a prefeitura do município, como administradora de recursos públicos, deixou a cargo dos educadores o compromisso de suprir suas próprias necessidades no trabalho durante o período pandêmico. Como a própria educadora Bia ressalta, “não tem como trabalhar dessa forma, porque nós trabalhamos com alunos já desamparados em todos os aspectos, sem computadores, tem celulares com sérios problemas, não tem *Internet*, entendeu? É complicado!” (Bia, Entrevista 3, 09/08/2022).

Mesmo assim, ela afirma ter condições financeiras para obter os equipamentos tecnológicos para uso próprio. As afirmações da educadora em questão têm relação direta com a teoria de Marx (2013) sobre as condições materiais de trabalho dos educadores que são essenciais para exercer sua profissão e viabilizar o ensino e a aprendizagem.

Certamente há que se pensar em reformas na ordem socioeconômica vigente e principalmente nas condições de trabalho dos professores para se falar em democratização do acesso e da permanência com êxito dos alunos na escola; no entanto, [...] apesar de suas limitações, eles têm qualidades que podem ser guias que ajudem a verificar os caminhos percorridos e também a planejar o futuro (Souza, 2010, p. 27-28).

Na perspectiva da autora, o potencial transformador dos educadores nas decisões é indispensável para a inclusão digital e seus desdobramentos, mas é necessário olhar para o educador na condição de trabalhador que necessita dos recursos tecnológicos digitais para exercer seu trabalho de forma efetiva.

No mesmo sentido, Amparo (2015, p. 136) considera que “ter domínio dos recursos tecnológicos digitais nem sempre será garantia de um ensino de qualidade, pois é preciso que o educador saiba trabalhar com estes conteúdos de forma a possibilitar a construção e a apropriação dos conhecimentos pelos educandos”.

Para Fernandes (2005), dentro da concepção crítica amplamente divulgada na literatura marxista e freireana, os recursos tecnológicos devem promover a emancipação e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. “Para que se possa falar de uma efetiva e significativa inclusão digital há que se promover a formação de usuários críticos dos recursos tecnológicos” (Fernandes, 2005, p 108).

Compreendemos que as pesquisas dos autores citados anteriormente, que se debruçaram sobre o tema antes da pandemia, confirmam a evolução das TDIC no processo de apropriação de conhecimento por parte, tanto dos educadores quanto das educandas e educandos. Dentro desse panorama histórico, verificamos que esses estudos enfatizaram que a utilização dos recursos tecnológicos digitais na educação contribuiu de alguma forma para evidenciar a necessidade de formação docente específica.

Apesar de estarmos vivenciando os avanços tecnológicos do mundo globalizado, ainda há a necessidade de revermos nossa formação para utilizar os diferentes recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente. Para Silva (2015, p. 74), “cabe aos professores a utilização dos recursos tecnológicos de forma consciente, planejada e baseada em fundamentos teóricos que lhe subsidiem no seu trabalho para fazer um bom aproveitamento de tais recursos no processo educacional”.

Em consonância com a discussão acima, o educador Raul, cita em entrevista que sua experiência anterior como educador numa escola estadual, proporcionou certa facilidade para aprender e manipular os recursos tecnológicos digitais. Fica constatado que o uso de ferramentas e equipamentos que já estavam incorporados ao cotidiano facilitou de alguma forma sua utilização.

Em relação ao eixo “Práticas usadas na EJA com TDIC”, o educador destaca o aplicativo de mensagens e chamadas de voz para celular: *WhatsApp*. No entanto, percebemos uma tentativa de conservar práticas anteriormente usadas em aula presencial.

Eu precisei aprender a fazer, porque não teve formação para isso, mas para meus alunos da EJA eu nunca fiz um formulário no *Forms*, as atividades que eu preparava para eles eram por áudio ou escritas no *WhatsApp* com letra bastão, de fôrma ou era a atividade que eu pegava, montava e enviava no formato de figura. Eles olhavam as figuras e respondiam no caderno (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

É nítido que grande parte dos educadores participantes da pesquisa, que lecionaram nas escolas municipais no período pandêmico, tiveram dificuldades em lidar com o uso dos recursos e ferramentas disponíveis. Raul deixa claro que o processo de aprendizagem docente com as TDIC partiu dele mesmo, pois faltou formação para introduzir novos recursos. Ele narra sua experiência com os recursos que eram utilizados, em atividades impressas, pois destaca o tipo de caracteres e as figuras comumente usadas no ensino presencial. Nas palavras de Charlot (2013)

O professor alega que não foi formado para tanto. É verdade, mas há dois obstáculos ainda maiores ao uso pedagógico dessas novas tecnologias. Primeiro, existe uma diferença entre “informação” e “saber”: como usar as informações disponibilizadas pela *Internet* para transmitir ou construir saberes? Se não for desenvolvida uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores continuarão nos armários das escolas, ou em uma sala trancada. Segundo, a “forma escolar”, isto é, as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar combinam mal com o uso pedagógico do computador e da *Internet* (Charlot, 2013, p. 101).

Sendo a publicação de 2013, reconhecemos facilmente que a realidade das escolas dos educadores participantes se alinha com a narrativa de Charlot. O educador Raul, ao narrar uma prática anterior a pandemia, corrobora com a ideia de que a utilização dos computadores pode ser considerada uma prática bem-sucedida.

Contudo, o educador ressalta que tais computadores, além de funcionarem com os sistemas operacionais *Linux* e já estarem ultrapassados, comprometiam o desenvolvimento das atividades, limitando seu uso apenas para a leitura e escrita, pois devido às condições das máquinas obsoletas, “travava”.

A gente fazia atividade de ditado às vezes na *Internet* ou de escrita, de produção de texto e no editor de texto do computador e eles se saíam muito bem. O empecilho é que os computadores eram ruins e era *Linux*, que dificultava ainda mais, mas servia para aquele tipo de atividade e eles gostavam. Na verdade, eles amavam o dia que ia para a informática. Era um pouco trabalhoso, porque a gente ficava o tempo todo andando de carteira em carteira, sem contar que às vezes o programa saía da tela, mas eles não sabiam resolver, ou você colocava o programa para rodar e travava (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Verifica-se que a inclusão digital, descrita pelo educador Raul, ocorreu antes do período pandêmico, por meio da utilização de computadores nesta escola em questão. Vale ressaltar que

as condições de tais equipamentos não eram condizentes com a realidade daquele contexto. Mesmo com tais iniciativas, o educador enfatiza que seus educandos e educandas não sabiam resolver problemas simples no computador e tomava muito tempo para auxiliá-los. Para Sampaio e Leite (1999)

Uma das formas da escola superar suas dificuldades como agente transformador está na ação de seus profissionais no sentido de produzir uma educação de qualidade. Isso inclui instrução, desenvolvimento de conhecimento e habilidades e formação para a cidadania. [...] para alcançar esse objetivo, procurando cumprir sua responsabilidade social, a escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias (Sampaio; Leite, 1999, p. 18).

De certo modo, não tem como desassociar a formação docente da utilização das tecnologias digitais. As duas em consonância passaram a ser essenciais e necessárias, principalmente depois da pandemia que evidenciou o abismo entre as classes sociais, sobretudo nesse quesito. Apesar dos recursos estarem disponíveis, eram insuficientes nas escolas públicas, principalmente para educadores da EJA, e os recursos tecnológicos digitais disponíveis, muito aquém do ideal.

Eu também enviava vídeos do *YouTube*, mas nem todos conseguiam ver o vídeo, porque não tinham dados móveis às vezes para ver um vídeo, mas na pandemia, no caso, eu avancei demais nessa questão da tecnologia e eles não. [...] O que dava para fazer era chamada de vídeo, mas aí se você fizesse uma chamada de vídeo com eles tinha que ser um por vez, porque na época não tinha essa história de mais de um em uma chamada, isso é recente, não tinha no *WhatsApp*. Então por ser inviável, a gente não fazia vídeo chamada (Raul, Entrevista 4, 12/08/2022).

Para Ortiz (2019), fazer com que educandos e educandas participem de forma efetiva das decisões em sala de aula, incluindo suas experiências pessoais, pode ser um fator positivo para todos aprenderem juntos. Isso desconstrói “a ideia de que os alunos são os que têm que aprender e os professores os que têm que ensinar, apenas” (Ortiz, 2019, p. 87).

Estratégias de interação, como nesse caso, foram aproveitadas em virtude das aulas presenciais, mas durante o período pandêmico que atravessamos, a realidade foi bem diferente, como afirma a educadora Bia.

Cheguei a fazer vídeo, eles também faziam as vezes comigo, mas muito pouco, porque era muito complicado essa interação, praticamente um tempo perdido, consequência disso é agora a gente perceber que tem um vácuo na aprendizagem. [...] Eu não tenho grandes experiências bem sucedidas não, no contexto da EJA, não. Eu tive alunos que conseguiram participar do nosso grupo de *WhatsApp* com participação bem positiva mesmo, mas eu tive alunos que não tinham *Internet*, tinha que esperar receber o pagamento para ter *Internet*, a grande maioria só mandava áudio, então era complicado (Bia, Entrevista 4, 09/08/2022).

As dificuldades encontradas pelos educadores entrevistados em suas experiências práticas com a utilização dos recursos digitais, evidenciaram o comprometimento com a profissão, mas é nítido o descontentamento na fala da educadora Bia em relação à falta de interatividade e falta de recursos, em especial, a falta da *Internet*.

A educadora Rute também relata com frustração sua experiência no período pandêmico. “O contato durante a pandemia foi frequente, a gente se falava todo dia via grupo do *WhatsApp*. Eu explicava toda atividade e alguns deles conversavam comigo, principalmente aqueles que tinham acesso, mas não teve aprendizagem e andou para trás” (Rute, Entrevista 1, 02/08/2022).

Dentro desse contexto, identificamos que a pandemia da Covid-19, além de dificultar o acesso à escola e aos bens culturais oferecidos por ela, contribuiu para evidenciar como algumas ações propostas pelos órgãos públicos não foram suficientes para garantir o direito a um ensino de qualidade, principalmente para o público da EJA, prejudicando educandos, educandas e educadores.

O ensino remoto que foi adotado de forma emergencial, desvelou um sistema cruel e excludente pelo viés neoliberal, pois aqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos digitais, principalmente a *Internet*, não puderam participar das aulas remotas e muitos desistiram. “A gente perdeu muitos alunos pelo meio do caminho. Eu entrei em contato com todos no final do ano, avisando que no ano seguinte seria presencial, mas poucos voltaram” (Bia, Entrevista 4, 09/08/2022). Ou seja, a exclusão digital e social se reafirmou na trajetória escolar dessas pessoas novamente.

Nas palavras de Belloni (2012), para que haja mudança, tem que ter inclusão que é indispensável para que a sociedade da informação seja plural, inclusiva e participativa como parte da formação para a cidadania.

Acesso de todos a todas as tecnologias, numa perspectiva crítica e criativa de uso dos objetos técnicos mais sofisticados, como meios de emancipação do ser humano e de construção da cidadania, contra a lógica industrialista do capitalismo globalizado, com base no princípio de que “ser cidadão significa estar alfabetizado em todas as linguagens (Belloni, 2012, p. 53).

Em relação ao acesso à cultura digital, tão difundida atualmente, para a educadora Ana, além das dificuldades encontradas pela falta de estrutura e os principais meios para continuar alfabetizando remotamente, ainda tivemos o Parecer nº 19, de 8 de dezembro de 2020, o qual recomendou “fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós pandemia” (Brasil, 2020i, p. 100).

Muitos não conseguiram realmente atingir os objetivos e teve aquele famoso Decreto que aprovou os alunos sem mesmo estarem alfabetizados. A gente não concorda com isso. Nós professores não concordamos. Então, eu tive em torno de quatro alunos do Termo II que passaram para o 6º ano não tendo domínio de leitura, escrita e cálculo, e que abandonaram os estudos em 2021. Então, são alunos que desistiram, porque agora não podem voltar para trás, não pode retroceder, pode fazer a reclassificação para uma série posterior, mas eles não podem retroceder (Ana, Entrevista 2, 09/08/2022).

Assim, podemos concluir que com todas as dificuldades enfrentadas pelos educadores, educandas e educandos, há muito que avançar no quesito da inclusão digital. Vimos que mesmo com todas as estratégias de mediação do conhecimento desenvolvidas pelos educadores participantes da pesquisa, ainda foi pouco para se efetivar como ações bem-sucedidas.

Por um lado, a rede de ensino do estado de São Paulo, ao disponibilizar *chips* para todos os celulares de alunos e professores, a fim de que o ensino não parasse na pandemia, mostrou que é possível, por meio de políticas públicas, organizar-se para manter os alunos estudando. Por outro lado, o município pesquisado não se comprometeu em se responsabilizar com as demandas de educadores, educandas e educandos. E para piorar, não consideraram a defasagem dos educandos e educandas em tempos de pandemia, como já discutido nesta seção.

Diante da veracidade dos fatos, Vieira Pinto (2005) nos alerta sobre o caráter revolucionário das tecnologias como instrumento de conscientização da população.

Temos de denunciar o lado secreto, maligno do endeuamento da tecnologia, aquele que visa unicamente a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual, a fim de conservá-lo no papel de instrumento de domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade, levada a trabalhar para as camadas altas dos povos senhoriais sob a falsa e emoliente impressão de estar participando, na única forma em que lhe é possível, da promoção do progresso do nosso tempo (Vieira Pinto, 2005, p. 44).

Para o autor, os processos que levaram às transformações de técnicas rudimentares aos avanços tecnológicos sempre existiram, mas a história revela o quão desigual se tornaram os meios de produção a partir do controle do processo produtivo e seus mecanismos. Sua crítica ainda ressoa atualmente, endossada por Freire (2001, p. 98), quando pondera o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem que, ao contrário de restringir seu acesso, intensifica-se para “expandir a capacidade crítica e criativa” dos educandos e educandas.

De certa forma, as transformações sociais e tecnológicas sempre corresponderam aos interesses das elites, impondo certas restrições a uma parcela da população mais carente. É nesse sentido que Fernandes, Nogueira, Tronco (2023, p. 142) defendem a ideia da “integração das TIC ao currículo”, a fim de que educadores, educandos e educandas se apropriem desses

conhecimentos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é urgente a formação inicial e contínua de educadores para que a inclusão digital aconteça de fato e os desafios constantes sejam superados.

Diante do que foi analisado nesta seção, apresentamos nos Quadros 5, 6, 7 e 8 uma síntese dos três eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC”, evidenciando as principais falas das respectivas educadoras e do educador, participantes das entrevistas.

Quadro 5: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Rute.

Educadora	Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Recursos tecnológicos digitais	Práticas usadas na EJA com TDIC
Rute	<p>Evidencia a falta de formação e de material didático adequados à realidade da EJA, pois não há coordenador pedagógico e livros didáticos;</p> <p>Afirma que não há livros apropriados para atender suas necessidades/particularidades;</p> <p>Destaca a necessidade e a importância de aprender continuamente sobre as tecnologias digitais;</p> <p>Expõe a carência socioeconômica dos educandos e educandas, fato que prejudica o aprendizado;</p> <p>Admite vínculo afetivo com a comunidade;</p> <p>Reconhece que os educandos e educandas não aprenderam durante a pandemia, havendo um retrocesso;</p> <p>Afirma que não houve práticas bem-sucedidas, pois os educandas e educandos buscam a escola para comer e socializar seus problemas;</p> <p>Define que a docência na EJA é muito desgastante, pois o processo de alfabetização é muito lento e muitos não avançam;</p> <p>Desaprova as aulas remotas dentro de casa e ter que usar seus próprios recursos.</p>	<p>Define que os recursos tecnológicos digitais são úteis aos educadores, mas na pandemia seus saberes não foram concretizados;</p> <p>Considera importante a utilização das TDIC no ensino e na aprendizagem;</p> <p>Afirma que a falta de <i>internet</i>, computadores e <i>smartphones</i> impossibilitou o aprendizado de educandos e educandas;</p> <p>Admite que a falta de infraestrutura foi crucial para comprometer o desenvolvimento das atividades pelos meios tecnológicos;</p> <p>Considera inadequada a postura da Secretaria de Educação da cidade, que não se adequou às necessidades dos educadores/as e dos educandos e educandas, responsabilizando-os pelos seus equipamentos tecnológicos.</p>	<p>Afirma que utilizou o aplicativo <i>WhatsApp</i> para a realização das atividades remotas, mas sem sucesso, devido à falta de leitura e escrita, prática de manuseio do aparelho celular e falta de dados móveis/<i>internet</i>;</p> <p>Considera que os recursos tecnológicos digitais favoreceram o diálogo, mas não o trabalho docente;</p> <p>Admite a falta de preparo para propor algo inovador aos educandos e educandas;</p> <p>Relata que para a utilização das TDIC foi necessário financiar a própria <i>internet</i>;</p> <p>Assume que não houve avanços significativos durante a pandemia com a utilização dos recursos tecnológicos digitais pelos inúmeros motivos já mencionados anteriormente.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A partir do Quadro 5, destacamos na fala da educadora Rute a questão do tempo que o processo de alfabetização de adultos requer e que, segundo ela, é longo. Neste sentido, o tema merece atenção, pois nem todos os educadores têm vivências tão exitosas como a de Paulo Freire (1996) em Angicos. Assim, vale ressaltar o papel fundamental da formação docente para

além das questões estruturais das escolas e de equipamentos tecnológicos para que a educação institucionalizada seja efetiva. Vejamos as particularidades da educadora Bia no próximo quadro.

Quadro 6: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Bia.

Educadora	Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Recursos tecnológicos digitais	Práticas usadas na EJA com TDIC
Bia	<p>Afirma, categoricamente, que os desafios foram muitos, em especial, com a impossibilidade de alfabetizar adultos a distância/remotamente;</p> <p>Afirma que a falta de formação pedagógica e infraestrutura inadequada favoreceu o insucesso do ensino a distância;</p> <p>Lamenta a evasão de muitos educandos e educandas que buscavam se alfabetizar;</p> <p>Considera inadequada a postura da Secretaria de Educação da cidade em aprovar compulsoriamente todos os educandos/as sem terem adquirido os conhecimentos necessários;</p> <p>Considera importante a formação docente, mas afirma que é insuficiente quando ocorre, já que não há coordenador pedagógico na EJA;</p> <p>Relata que a utilização dos recursos tecnológicos deve ser precedido por formação, pois tudo que sabe aprendeu durante a pandemia, mas não é o bastante;</p> <p>Admite que seus saberes em relação à utilização das TDIC são limitados a um aplicativo de voz, áudio, fotos, vídeos e textos;</p> <p>Admite também que o aprendizado não foi positivo devido às inúmeras dificuldades em lidar com a falta de infraestrutura.</p>	<p>Enfatiza que o acesso à <i>internet</i> e à celulares modernos são restritos a alguns educandos e educandas;</p> <p>Relata que as condições socioeconômicas das educandas e educandos foram o empecilho para a utilização das TDIC;</p> <p>Afirma que antes da pandemia os educandos e educandas participavam de aulas com computadores;</p> <p>Relata que os celulares mais modernos (<i>smartphones</i>) eram poucos que possuíam e, mesmo assim, havia complicações em seu uso;</p> <p>Percebe que a utilização de tais recursos tecnológicos digitais está aquém do ideal;</p> <p>Considera que o país não é inclusivo pelo fato da desigualdade e exclusão dos analfabetos;</p> <p>Admite que precisou investir financeiramente em um novo celular para as aulas remotas.</p>	<p>Afirma que utilizou o aplicativo <i>WhatsApp</i> para a realização de atividades remotas via grupos formados com educandos e educandas;</p> <p>Ressalta que a falta de infraestrutura adequada impossibilitou o avanço da aprendizagem na pandemia;</p> <p>Admite que as estratégias de ensino na pandemia por vídeo e textos foram ineficazes;</p> <p>Considera inadequada a postura da Secretaria de Educação do município em dar progressão compulsória a todos os educandos e educandas;</p> <p>Assume a responsabilidade de não obter êxito dentro do período pandêmico, devido aos inúmeros desafios impostos aos educadores e educandos;</p> <p>Reconhece a importância do curso oferecido antes da pandemia sobre TIC.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Apesar do tema ser recorrente nas falas dos demais educadores participantes, é evidente que a educadora Bia enfatiza o aspecto da desigualdade social e da evasão escolar por parte de educandos e educandas. Percebemos que, na entrevista desta participante, não há menção de um tema específico que apenas ela tenha abordado, mas de forma genérica tais problemáticas. A seguir, temos o quadro síntese da entrevista com a educadora Ana.

Quadro 7: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com a educadora Ana.

Educadora	Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Recursos tecnológicos digitais	Práticas usadas na EJA com TDIC
Ana	<p>Acredita que os desafios docentes partem da falta de formação continuada, principalmente pela falta de um coordenador pedagógico para a EJA;</p> <p>Afirma que as formações disponíveis na rede de ensino do município são no período noturno, coincidindo com o horário de trabalho da EJA;</p> <p>Admite que buscou formação para exercer a profissão por outros meios, a fim de melhorar sua prática docente;</p> <p>Relata que sem experiência, por parte dos educandos e educandas em lidar com as tecnologias digitais, dificultou o ensino e a aprendizagem;</p> <p>Considera inconstitucional educandos e educandas seguirem para outros termos sem terem aprendido o básico, principalmente ler e escrever;</p> <p>Afirma que cada educador/educadora busca seus próprios meios para atender a demanda escolar;</p> <p>Considera inadequado o espaço do lar para ministrar aulas remotas;</p> <p>Admite ter investido financeiramente em equipamentos para as aulas remotas.</p>	<p>Percepção da possibilidade de participação e socialização de educandos e educandas com a utilização de celulares;</p> <p>Afirma que muitos não conseguiram participar das aulas remotas devido à falta de <i>internet, smartphones</i> e computadores;</p> <p>Expõe o abismo socioeconômico entre aqueles com o mínimo de condições para sobreviver e aqueles com condições para possuir um <i>smartphone</i>;</p> <p>Aponta que os recursos tecnológicos digitais disponíveis, muito das vezes não eram de uso restrito de uma única pessoa;</p> <p>Ressalta que os órgãos competentes do município pecaram em não disponibilizar recursos para educadores/as e educandos/as.</p>	<p>Afirma que as principais práticas utilizadas para o ensino e para a aprendizagem no contexto pandêmico foram por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i>;</p> <p>Admite que seu conhecimento anterior à pandemia com os recursos tecnológicos ajudou na comunicação e realização das atividades;</p> <p>Considera inadequado o aprendizado remotamente, pois muitos não sabem ler e escrever;</p> <p>Relata que a maioria de seus educandos e educandas se comunicavam via áudio, prejudicando o aprendizado;</p> <p>Expõe que não conseguiu utilizar vídeos devido à falta de dados móveis de seus educandos e educandas.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No Quadro 7, apesar da educadora Ana admitir que há oferta de formações docentes, seu apontamento se refere, de forma mais específica, para o horário em que são oferecidas. Ou seja, as formações ocorrem, frequentemente, no período noturno, o que não permite a participação de educadores da EJA que estão lecionando no mesmo horário. No último quadro, vemos uma especificidade da entrevista com o educador Raul que merece destaque. Se refere à questão das atividades realizadas por familiares das educandas e dos educandos na intenção de ajudar, mas que acabavam prejudicando o processo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 8: Síntese dos eixos: “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, “Recursos tecnológicos digitais” e “Práticas usadas na EJA com TDIC” com o educador Raul.

Educador	Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Recursos tecnológicos digitais	Práticas usadas na EJA com TDIC
<p>Raul</p>	<p>Afirma que um dos motivos para que haja tantos desafios na EJA seja a falta de formação pedagógica, seguido de infraestrutura inadequada e as condições socioeconômica dos educandos e educandas que piorou com a pandemia;</p> <p>Acredita que é possível enfrentar os desafios docentes por meio de investimentos e políticas públicas eficientes;</p> <p>Considera importante a adequação dos conteúdos à realidade dos educandos e educandas para de fato incluí-los social e digitalmente;</p> <p>Afirma ter usado o laboratório de informática antes da pandemia para uso pedagógico;</p> <p>Relata que foi necessário aprender sozinho a lidar com as tecnologias digitais para o ensinar no período pandêmico;</p> <p>Identifica que os filhos de alguns educandos e educandas realizavam as atividades para seus pais;</p> <p>Ressalta que a falta de alguns equipamentos tecnológicos dificulta o aprendizado;</p> <p>Aponta que o educador é indispensável para o ensino e aprendizagem;</p> <p>Crítica que o espaço do lar não é lugar para ministrar aulas;</p> <p>Admite ter investido financeiramente em equipamentos para as aulas remotas.</p>	<p>Expõe que a falta de acesso à <i>internet</i> e aos dispositivos digitais adequados, limitou o aprendizado;</p> <p>Relata que os educandos e educandas por não estarem alfabetizados, usavam muito áudio via grupo de <i>WhatsApp</i>;</p> <p>Caracteriza a inclusão digital como parte da experiência em ligar, utilizar editor de texto e assistir vídeos em diferentes <i>sites</i> pelo computador;</p> <p>Percepção da possibilidade de conhecimento por meio das habilidades aprendidas no contexto pandêmico;</p> <p>Entende que a necessidade em utilizar as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem faz toda diferença quando há o educador mediando;</p> <p>Ressalta que mesmo com um conhecimento específico sobre as possibilidades de uso das tecnologias digitais, não há colaboração por parte dos órgãos competentes.</p>	<p>Afirma ter utilizado o aplicativo <i>WhatsApp</i> para trabalhar conteúdos específicos para a EJA;</p> <p>Aponta que há um currículo adaptado da BNCC para a atender as especificidades da EJA;</p> <p>Considera adequada a criação de uma unidade específica para a EJA;</p> <p>Relata dificuldades ao tentar explicar as atividades remotamente, pois muitos ainda não tem habilidades para utilizar o editor de texto do celular;</p> <p>Expõe sua angústia ao ter que explicar e corrigir as atividades por meio de áudio;</p> <p>Considera importante essas experiências para quando for exigido tais conhecimentos, estar apto a contribuir para o ensino e a aprendizagem do educandos/as;</p> <p>Identifica que mesmo com celulares adequados, alguns não conseguiam realizar comandos básicos, como tirar fotos centralizadas ou sem excluir/cortar partes.</p>

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

A partir desta análise, verificamos certa linearidade nas falas das educadoras e do educador participantes da pesquisa com poucos pontos de destaque específicos. De modo geral, identificamos a falta de um coordenador pedagógico na EJA para uma formação mais abrangente para a utilização das TDIC, foi um apontamento unânime entre os participantes. Seguido da falta de infraestrutura e recursos tecnológicos digitais adequados disponibilizados pela rede municipal para as aulas remotas. Evidenciou-se que o uso do aplicativo *WhatsApp* foi

o único meio pelo qual as atividades foram processadas e articuladas entre educadores, educandas e educandos com recursos próprios.

Esses dados forneceram informações importantes para se pensar como atender as demandas reais depois da pandemia da Covid-19 e como enfrentar possíveis intempéries futuras. Tais desafios mostraram como foi enfrentar as aulas remotas sem o mínimo de formação e estrutura, refém de um único aplicativo que por vezes não foi suficiente para atender os educandos e as educandas sem condições básicas para continuidade dos estudos.

Outro dado importante está relacionado ao investimento financeiro próprio dos educadores com equipamentos tecnológicos (microfones, fones de ouvido, *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e *Internet*) para poderem ministrar suas aulas remotamente. Não houve subsídio de nenhuma instância governamental e os gastos com tais recursos não foram ressarcidos com o fim da pandemia. Os espaços domésticos, que os educadores precisaram dividir com outros membros da família, foram inadequados para ministrarem as aulas remotas, além do compartilhamento dos equipamentos.

As pesquisas de Amparo (2015), Barbosa (2020), Cruz (2017), Curto (2011), Falcão (2017), Fernandes (2005), Gonçalves (2007), Joaquim (2016), Ortiz (2019), Pereira (2011), Santos (2016), Silva (2015) e Souza (2010) já apontavam para os desafios da utilização das TDIC para o uso pedagógico na EJA.

Contudo, com o desencadeamento de um cenário desafiador e inédito provocado pelo período pandêmico, evidenciou-se o esforço dos educadores em utilizar estratégias de ensino e ações concretas para atender a todos, assim como nos dados que analisamos a partir das entrevistas com os participantes e com as pesquisas de Costa (2022), Dias (2021) e Moura (2022).

De fato, a sociedade da informação tão endeusada na contemporaneidade, descrita nas pesquisas citadas anteriormente, revelou a necessidade de investimentos tanto na formação docente inicial e continuada, quanto na infraestrutura das escolas para o processo de ensino e aprendizagem, sendo que esta última não se efetivou na realidade na qual realizamos a coleta de dados.

Assim, encerramos as análises dos dados, partindo para as considerações finais, a fim de retomar as contribuições desta pesquisa com seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da pesquisa, buscou-se evidenciar nosso envolvimento direto com a Educação de Jovens e Adultos. Antes como educando na antiga 6ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, depois como estagiário de graduação e agora como pesquisador na área da Educação em nível de mestrado.

O esforço em fazer parte deste grupo privilegiado na pós-graduação, expõe os desafios de uma vida adulta dentro das salas de EJA e na universidade. Muitas pessoas, além de contribuírem efetivamente com minha permanência dentro da escola e da universidade, ainda continuam me apoiando nesse percurso em busca do conhecimento.

Ao longo do trajeto árduo dessa dissertação até seu término, buscamos evidenciar os aprendizados com a pesquisa em si, revelando que o processo de aprendizagem dentro do âmbito acadêmico é mais expressivo quando constituído pelas dimensões teórica e prática. A teoria fornece o arcabouço conceitual para a compreensão do mundo, enquanto a prática permite a aplicação desse conhecimento no contexto real, mas também gera conhecimento teórico.

Os questionamentos e as reflexões sobre os textos lidos, os vídeos assistidos, as falas de diferentes educadores, as entrevistas, as conversas por meio de aplicativos digitais e nos corredores das escolas e da universidade, nas disciplinas, na orientação, nas arguições, no lar, entre outros tantos ambientes de aprendizagem, foram fundamentais para desenvolver a reflexão crítica e o pensamento autônomo, avançando assim no sentido amplo do conhecimento. Em suma, defendemos a ideia de que a aprendizagem no âmbito acadêmico é um processo dinâmico e complexo, que envolve a interação entre teoria e prática nas relações sociais.

Na contemporaneidade, essa construção do conhecimento tem sido possibilitada com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que inserem homens e mulheres no mundo da informação e da comunicação rápida e, em decorrência disso, vêm alterando o modo de aprender e de ensinar no mundo. No entanto, vimos que a inclusão digital também pode ser excludente, já que são exigidas das pessoas que não são alfabetizadas habilidades de leitura e escrita para a inserção na cultura digital.

Conforme Freire (1987), tanto a tecnologia quanto a ciência devem estar em função da libertação contínua dos sujeitos históricos. Desse modo, amplia-se as desigualdades sociais entre os mais vulneráveis, principalmente em um contexto adverso causado pela pandemia da Covid-19 enfrentada nos anos de 2020 e 2021 no Brasil.

A pesquisa buscou responder ao objetivo geral, analisando as percepções e impressões de três educadora e um educador que lecionaram com os Termos I e II (Ensino Fundamental I) na EJA, durante o período pandêmico, nos anos de 2020 e 2021, em uma cidade do interior de São Paulo em relação a utilização das TDIC.

Desse modo, evidenciamos que muitos foram os desafios postos aos educadores participantes da pesquisa. Por mais complexa que seja a alfabetização de adultos, os educadores buscaram de todas as formas reverter o quadro adverso imposto pela pandemia e pela estrutura inadequada para exercerem sua profissão com o uso das tecnologias digitais. Ficou evidente a necessidade de formação docente continuada, revisão no quadro de funcionários municipais para garantir um coordenador pedagógico na EJA e adequação de infraestrutura nas escolas onde os educadores atuam.

Referente ao coordenador pedagógico para a EJA, a Lei nº 21.946, de 16 novembro de 2023, sancionada e promulgada pelo prefeito do município da pesquisa, alterou o quadro de profissionais da Educação, aumentando de 15 coordenadores para 27 (São Carlos, 2023a). Desse modo, garante-se um coordenador para atuar com os educadores da EJA a partir de 2024 e corresponde-se aos anseios da modalidade.

Verificamos que as principais políticas públicas para a EJA partiram de iniciativas de atores que, além de marcarem suas trajetórias no mundo como pessoas que fizeram a diferença, mudaram a percepção da Educação para esse público. Em especial, Paulo Freire, que deixou seu legado teórico e de ações práticas educativas numa luta política e social constante, impulsionando outros a seguir o mesmo caminho da alfabetização de forma crítica e reflexiva que se reflete até os dias atuais.

Dentre esses atores, que buscam fazer a diferença, estão os participantes da pesquisa que foram entrevistados. O conteúdo das entrevistas foi organizado em três eixos de análise. O 1º eixo analisamos os “Desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, na qual evidenciamos nas entrevistas a necessidade de formação continuada para a utilização dos recursos tecnológicos digitais. Tal necessidade trouxe à tona o problema da falta de profissionais que realizam formações continuadas para educadores em serviço da EJA e as formações existentes não contemplam os educadores.

No 2º eixo foram analisados os “Recursos tecnológicos digitais” e verificamos que, assim como na pesquisa bibliográfica, os autores referenciados anteriormente já sinalizavam que o principal fator da exclusão digital é a falta de acesso à *internet*, seguido de computadores e celulares obsoletos ou inexistentes. Com isso, averiguamos que o aprendizado não se efetivou

devido a essa falta de estrutura adequada para o exercício da profissão, tendo como agravante, a falta da leitura e da escrita por parte dos educandos e educandas.

Por último, no 3º eixo “Práticas usadas na EJA com TDIC” foram analisadas as principais ações dos educadores em exercício no período pandêmico. Verificamos que foi unânime a utilização do aplicativo de mensagens de textos, voz e vídeo: *WhatsApp*, por meio de *smartphones*/aparelhos celulares, pois todos os educadores participantes afirmaram que tinham grupos neste aplicativo, de uso corriqueiro pelos educandos e educandas.

Foi por meio do aplicativo *WhatsApp* que as atividades foram enviadas e recebidas. Os empecilhos para as práticas bem-sucedidas com a utilização das TDIC, além do contexto pandêmico adverso que prejudicou educandas, educandos e educadores, foram: a falta de acesso à *Internet*, aparelhos celulares obsoletos ou a falta dos mesmos pelos educandos e educandas e, principalmente, a falta de formação docente adequada para tal fim.

Tais desafios, amplificados pela pandemia, foram reflexos dos constantes cortes de verbas, da extinção de órgãos importantíssimos para o funcionamento da modalidade EJA como a SECADI e do fechamento sistemático de salas de aulas em todo o país. Políticas públicas de fundamental relevância que atendiam, mesmo que de forma modesta, às necessidades da EJA em governos anteriores, de 2017 a 2022.

Os esforços advindos de diferentes atores sociais, principalmente dos educadores que atuaram na modalidade, apoiadores da sociedade civil, movimentos sociais e, sobretudo, os fóruns de EJA, empenhados em lutar por uma educação emancipatória, foram cruciais para que a EJA permanecesse viva e se reinventasse durante esses seis longos anos.

Atualmente, a EJA está amparada pelo MEC representada pela SECADI e CNAEJA que, ao retornarem em 2023, destacaram a participação social como fundamental para a participação da construção, implementação e fiscalização de políticas educacionais voltadas à EJA, à luz de pesquisas que prenunciaram pontos positivos e negativos. Nesse sentido, podemos vislumbrar possíveis laços democráticos nas proposições de políticas públicas voltadas à formação docente com vistas para o uso das tecnologias digitais em prol de uma educação emancipatória e inclusiva.

É nesse sentido que nossa pesquisa evidencia alguns aspectos das experiências pedagógicas que ocorreram na pandemia dentro do contexto da EJA e das percepções docentes em relação às TDIC para contribuir com reflexões que avancem na direção de soluções práticas, propondo caminhos como possíveis facilitadores de aprendizagens.

Assim, esta pesquisa contribui para repensar as diversas políticas públicas e robustecer as discussões do campo educacional, a fim de buscar caminhos para que a modalidade não esteja baseada apenas num currículo engessado e em metodologias de ensino que não leve em consideração as especificidades de seus atores, mas que seja objeto-meio para a proposição de estratégias que melhorem sua qualidade de forma integral, com recursos materiais, equipamentos e tecnologias, além de formações docentes adequadas. Dessa forma, faz-se imprescindível que haja financiamento condizente com a demanda da modalidade.

A fim de aprofundar as discussões, novas pesquisas podem se debruçar sobre os conhecimentos necessários aos educadores para que estes possam utilizar as TDIC de forma efetiva, oferecendo às educandas e aos educandos acesso aos bens historicamente construídos.

Diante dos resultados de nossa pesquisa, é importante pontuar que as políticas públicas orientem os investimentos de forma a corresponder às necessidades do público da EJA. As pesquisas precisam olhar com especial atenção para este tema.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na Educação de jovens e adultos: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP) Presidente Prudente: [s.n], 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_70493af46e1f43dd6fe4f8fd099dafbc>. Acesso em: 15/10/2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/770/722>>. Acesso em: 21/04/2022.

ARNS, Paulo Evaristo; WRIGHT, Jaime. **Brasil: nunca mais**. Projeto A. São Paulo, Arquidiocese de São Paulo, 1985.

ARROYO, Miguel González. **Formar educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 22/04/2022.

ARRUDA, Dayana de Oliveira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; SILVA, Sara Santana Armoa da. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N. Especial, p. 398 – 416, (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <[A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTRADIÇÕES E RACIONALIDADES EM EVIDÊNCIA | Arruda | Revista Interinstitucional Artes de Educar \(uerj.br\)](#)>. Acesso em: 01/06/2022.

BARBIERI, Catarina Helena Cortada; RAMOS, Luciana de Oliveira; MARDEGAN, Ivan Osmo; MARIN, Juliana Fabbron Marin; YOUSSEF, Lais Menegon. **Equalização da disputa ou reprodução de desigualdades? Uso do Facebook por candidatas à Câmara Federal por São Paulo em 2018**. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 27, nº 2, maio-agosto, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/op/a/mN8wLPTVqVND8JZtLTPX9pB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12/08/2023.

BARBOSA, Míriam Lúcia. **Tecnologias digitais e seus usos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): contribuições para a inclusão digital**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2020. Disponível em: <<http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2360>>. Acesso em: 15/10/2021.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. **Reflexões sobre a destituição do direito à Educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente**. Revista Humanidades e Inovação. V.7, n. 19 – 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3737>. Acesso em: 11/03/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações**. In.: Cultura digital na escola: Pesquisa e formação de professores / Monica Fantin, Pier Cesare Rivoltella (orgs.). – Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BRASIL. **A televisão educativa no Brasil**. Gilson Amado. Revista de Informação Legislativa. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/180456/000340194.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=IX%20%2D%20Portaria%20n%C2%BA%20408%2F70,total%20de%205%20horas%20semanais.>>. Acesso em: 21/09/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 1ª versão disponibilizada. 16/set/2015 – Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 21/03/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2ª versão revisada. 03/mai/2016 – Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 29/03/2022.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, MEC 2020e. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1934**. Brasília, 1934. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12/08/2023.

BRASIL. **Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988**. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 91/16, nº 106/20 e nº 107/20 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 21.076, de fevereiro de 1932**. Brasília, 1932. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12/08/2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2005a. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2006a. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007b. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008.** Brasília: MEC, 2008a. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. MEC. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 15/01/2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011.** Brasília: MEC, 2011a. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7649.htm#art1>. Acesso em: 15/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.** Brasília: Ministério do Trabalho, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Brasília: Ministério do Trabalho, 2019c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília: MEC, 2019d. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Ministério da Economia. Brasília: MEC, 2020f. BRASIL. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10252-20-fevereiro-2020-789792-publicacaooriginal-160038-pe.html>>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 20 de setembro de 2020.** Ministério da Economia. Brasília: MEC, 2020i. BRASIL. Disponível em:

<<https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022. Brasília: MEC, 2022b. BRASIL. Disponível em: <[**BRASIL. Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.** Diário Oficial da União Publicado em: 01/01/2023. Edição: Seção: 1 - Edição Especial | Página: 144 Órgão: Atos do Poder Executivo. Brasília, 2023a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.342-de-1-de-janeiro-de-2023-455351302>>. Acesso em: 25/06/2023.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.959%2C%20DE%208,%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C%20nos%20art.>. Acesso em: 11/03/2022.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Decreto nº 11.371, de 1º de janeiro de 2023. Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Órgão: Atos do Poder Executivo. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11371.htm#art1>. Acesso em: 15/08/2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Parecer CNE/CEB 11/2000 - Resolução CNE/CEB 1/2000. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 03/03/2022.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFPA, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília: MEC, 2006b. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília: MEC, 2016a. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 15/03/2022.

BRASIL. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja. Portaria nº 2.270. Brasília: MEC, 2002. BRASIL. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enceja>>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. Guia de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006c. 48 p.: il. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_juventude_br.pdf>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo 2010. Brasília: Ministério da Economia. 2010 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/?id_noticia=1961&id_pagina=1>. Acesso em: 06/03/2023.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022a. Brasília: Ministério da Economia, 2019. BRASIL. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em: 18/12/2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Exame não será mais utilizado para certificar o ensino médio. Brasília: Portal MEC, 2017a. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Casa Civil. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Brasília: MEC, 2005b. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm>. Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília: MEC, 2006d. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 12/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília: MEC, 2007a. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 11/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Brasília: MEC, 2008b. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm>. Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Presidência da República, Secretaria Geral: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2015b. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm>. Acesso em: 12/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 18/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Brasília: MEC, 2023c. BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm>. Acesso em: 06/07/2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001a. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 09/10/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000,** aprovado em 10 de maio de 2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000b. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 03/03/2022.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020.** Reorganização do Calendário Escolar. Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020. Brasília: MEC, 2020d. BRASIL. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020,** aprovado em 10 de dezembro de 2020. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília: MEC, 2020h. BRASIL. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 19/2020,** aprovado em 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020i. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001b. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 03/03/2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. BRASIL. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15/03/2022.

BRASIL. Paulo Freire, Anistiado político brasileiro. Organizadores: Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/central-de-conteudo_legado1/anistia/anexos/paulofreire_anistiado.pdf>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014. Diário Oficial da União. Gabinete do Ministro. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: MEC, 2014. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15764-port125-13022014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14/03/2022.

BRASIL. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Ministério da Saúde. Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 25/11/2021.

BRASIL. Portaria nº 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, covid-19. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, 18 de março de 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 15/05/2022.

BRASIL. Portaria nº 989, de 23 de maio de 2023. Institui a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Cnaeja. Diário Oficial da União. Ministério da Educação, MEC. Brasil, 2023c. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-989-de-23-de-maio-de-2023-485613058>>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. Brasília: MEC, 2011b. BRASIL. 3ª edição, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 12/03/2022.

BRASIL. Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020. Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde – CNS. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018a, Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 23/04/2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: 2019e. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso em: 23/04/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: 2020g. Disponível em: <Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 23/04/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2021a. Disponível em: <<https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>>. Acesso em: 05/07/2022.

BRASIL. **Resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021.** Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: 2021b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-13-de-10-de-setembro-de-2021-344164279>>. Acesso em: 05/07/2022.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. **MEDIAÇÃO PARTILHADA DIALOGIA DIGITAL E LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.** Atos de Pesquisa em Educação. [S.1], v. 7, n. 3, p. 683 – 706, dez. 2012. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3461>>. Acesso em: 11/10/2021.

BUZATO, Marcelo El Khori. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal EducaRede. 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_d_e_Professores>. Acesso em: 10/09/2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC.** DELTA, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 01-38, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20/10/2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CATELLI JR., Roberto. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318. Disponível em: <https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC>. Acesso em: 10/03/2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

COSTA, Danielle Sobral Porto. **Uso de tecnologias digitais em salas de aula de EJA, com o desenvolvimento do aplicativo TextEJA**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <<http://saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/3900/1/Danielle%20Porto%20DISSERTACAO.pdf>>. Acesso em: 25/06/2023.

CRUZ, Karla Nascimento. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31691>>. Acesso em: 15/10/2021.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) Campinas, SP: [s.n.], 2011. Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_04fdd9240c780c135d4b9a65647e139a>. Acesso em: 15/10/2021.

DIAS, Daniele dos Santos Ferreira, **Mobile Learning na Educação de Jovens e Adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente**. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32901>>. Acesso em: 25/10/2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.- set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/03/2022.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/03/2022.

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**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/03/2022.

FALCÃO, Soyonara Leite. **O celular na sala de aula: possibilidade para os multiletramentos na educação de jovens e adultos**. 63 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, UFPB/CCHL. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9633?locale=pt_BR>. Acesso em: 25/10/2021.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na educação de jovens e adultos: sentidos e caminhos**. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2005. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9757>>. Acesso em: 21/10/2021.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; NOGUEIRA, Marcela Fontão; TRONCO, Maria Cruz de Souza. **Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas**. *In: Dossiê especial, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol 31, nº 53 (2023). Disponível em:

<<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7534/3081/35753>>. Acesso em: 12/08/2023.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; NOGUEIRA, Marcela Fontão; TRONCO, Maria Cruz de Souza. **Currículo, tecnologias e formação humana na Educação de Jovens e Adultos: Entre (im)possibilidades e brechas**. *In: Currículo: contextos e desafios para a formação humana / Edinólia Lima Portela, Ilma Vieira do Nascimento, Lélia Cristina Silveira de Moraes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2021. 226 p.*

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; (tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra)**. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª ed. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. Moacir Gadotti (org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em: <<https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 10/03/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus**. *In: Educação formal e não formal, cultura e currículo II*. Revista Humanidades e Inovação v. 7, n. 7.7 – 2020.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização**: o que dizem educandos/as do MOVA também aborda a utilização do computador em laboratório de informática. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2411/DissBHG.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15/02/2022.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964/1985)**. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000733481>>. Acesso em: 10/01/2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/01/2022.

IRELAND, Timothy Denis. **Revisitando a CONFINTEA**: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. Publicado originalmente em inglês com o título “Revisiting CONFINTEA: sixty years of advocacy for adult education”, na Revista Lifelong Learning in Europe (LLinE). Vol. XVI, no. 4/2011, Helsinque, Finlândia. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>>. Acesso em: 10/01/2022.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. **As TDIC na educação de jovens e adultos**: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JUfQHK4Gw-UJ:https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46698&hl=pt-BR&gl=br&strip=1&vwsrc=0>>. Acesso em: 15/02/2021.

KENSKI, Vania Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LEME, Clodoaldo Gonçalves. **A formação de educandos na educação de jovens e adultos**: uma perspectiva musical. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2018.

LIMA, Francisca Vieira; COSTA, Aldemar Albino da; LOPES, Cléber; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Educação não Presencial na EJA do Paraná em Tempos de Pandemia**: uma proposta possível? Revista Interacções, (2020). 16 (54), 106–125. Disponível em: <<https://doi.org/10.25755/int.21022>>. Acesso em: 12/08/2023.

LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira; VIEIRA, Maria Clarisse. **Trilhas calcadas na pandemia**: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. Revista Cocar. Edição Especial n.11/2022 p. 1-18. Dossiê: A educação de Jovens e adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e

práticas de currículo. Universidade de Brasília - UnB - Brasília-Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará – Brasil. Disponível em: <[Trilhas calcadas na pandemia: o ensino remoto e o novo normal na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal: Trails based on the pandemic: remote ...](#)>. Acesso em: 01/06/2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] Trad. Rubens Enderle. [Recurso digital] São Paulo: Boitempo, 2013.

MILL, Daniel. **Reflexões sobre a relação entre Educação e Tecnologias**: algumas aproximações. *In.*: CAVALCANTI, M. J.; HOLANDA, P.; TORRES, A. L. (orgs.). Tecnologias da educação: passado, presente e futuro. Fortaleza: Edições UFC, 2018, p. 27-47.

MILL, Daniel; JORGE, Gláucia. **Sociedades grafocêntricas digitais e educação**: sobre letramento, cognição e processos de inclusão na contemporaneidade. *In.*: Escritos sobre Educação: Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes, São Paulo, 2013, p. 39-72.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOURA, Rosiane Alves. **Desafios na Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia**: saberes e estratégias constituídos na ação docente. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12563822>. Acesso em: 25/06/2023.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. **Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico**: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <[EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO PANDÊMICO: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares \(1library.org\)](#)>. Acesso em: 01/06/2022.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL; Edna Graça; FERREIRA, Maria José de Resende. **Estudos feministas, EJA e educação profissional**: interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *In.*: PAIVA, Jane. Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf>>. Acesso em: 12/09/2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 07/10/2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Linguagem e cognição:** questões sobre a natureza da construção do conhecimento. Temas psicol. vol. 3 n° 2, Ribeirão Preto. Ago. 1995. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10/09/2023.

ORTIZ, Julia dos Santos Bathke. **Pensamento computacional e educação de jovens e adultos:** na direção de um modelo socialmente consciente. 113 f. Dissertação (Mestrado em Informática) Universidade Federal do Paraná, Setor Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Informática, 2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64005>>. Acesso em: 15/11/2021.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. **Pesquisa em educação de jovens e adultos:** memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xBKdqW6TtqHXPkxsHmM9jXH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/03/2022.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003, 527 p.

PEREIRA, Julio Cezar Matos. **Os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola.** 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Minas Gerais, MG, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MSNM6>>. Acesso em: 12/12/2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb.** Revista Fineduca. 2021-05-08. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438/61679>>. Acesso em: 02/02/2022.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor.** /Marisa Narcizo Sampaio, Lígia Silva Leite. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCEVERINO, Adriana; BERGER, Daniel Godinho; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da COVID-19.** Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14m6KeIdIOSIqE1_Ye78JHpaBGTvKmjMb/view>. Acesso em: 13/06/2021.

SANTOS, Flávia Andréa dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos:** perspectivas, possibilidades e desafios. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-

graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17422>>. Acesso em: 20/12/2021.

SÃO CARLOS. **Lei nº 21.946, de 16 novembro de 2023.** Prefeitura Municipal de São Carlos, SP, Diário Oficial. Secretaria de Comunicação, 2023a. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/diario_oficial_2023/DO_16112023_2346.pdf>. Acesso em: 18/12/2023.

SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação - SME. **Abertas as inscrições para a EJA e MOVA 2023.** Prefeitura Municipal de São Carlos, SP, SME, 2023b. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2023/176478-abertas-as-inscricoes-para-a-eja-e-mova-2023.html#:~:text=As%20inscri%C3%A7%C3%B5es%20na%20EJA%20para,feita%20dura%20todo%20o%20ano.>>. Acesso em: 10/01/2023.

SÃO PAULO. **Monitor da violência.** Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV-USP). Universidade de São Paulo, 2023b. Disponível em: <<https://nev.prp.usp.br/projetos/projetos-especiais/monitor-da-violencia/>>. Acesso em: 12/08/2023.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SEDUC/SP, 2023a. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 10/01/2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. Revista Educação, UFSM. Santa Maria, v. 30 - n. 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 01/09/2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4ª ed., 2013. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** *In:* Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 09/02/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe:** retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>>. Acesso em: 21/01/2022.

SCOTT, Ana Sílvia. **O caleidoscópio dos arranjos familiares.** *In:* PINSKY, Carla Bassanezi. Nova história das mulheres no Brasil. Editora Contexto, 2013. Disponível em: <<https://www.en.fg2021.eventos.dype.com.br>>. Acesso em: 12/08/2023.

SILVA, Marilda Coelho da. **Letramento digital na educação de jovens e adultos em Esperança – PB.** 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

Disponível em: <<https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/turma2013/MARILDA-COELHO-DA-SILVA-LETRAMENTO-DIGITAL-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EM-ESPERANCA-PB.pdf>>. Acesso em: 13/11/2021.

SOARES, Leôncio José Gomes e PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA):** alinhando contextos e tecendo possibilidades. Educação em Revista [online]. 2016, v. 32, n. 4. pp. 251-268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>>. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>>. Acesso em: 14/10/2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2018. 337 p.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10/09/2023.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. **Informática na EJA:** contribuições da teoria histórico-cultural. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Marília, 2010. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_feaac40a0462142d85804c9b5dbd7164>. Acesso em: 13/11/2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Acesso em: 11/09/2023.

UNESCO: **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>>. Acesso em: 11/01/2022.

UNESCO. **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p. Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural. Título original: Adult education in retrospective: sixty years of CONFINTEA. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/educacao_adultos_retrospectiva_confintea.pdf>. Acesso em: 10/03/2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. 1º vol. p.1 - 25. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista com os educadores do Ensino Fundamental I da Educação de Jovens e Adultos:

Identificação pessoal;

Idade;

Tempo de magistério;

Formação inicial – nível, instituição e ano de conclusão;

Formação continuada – níveis e instituições de forma geral;

Termo em que leciona e por quanto tempo;

Razões de opção pela docência e pela alfabetização de jovens, adultos e idosos;

Razões que influenciaram a opção pela unidade escolar;

Descrição e caracterização dos sujeitos e espaços:

Grupo de educandos e comunidade escolar;

Materiais didáticos e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, *softwares*, etc.);

Descrição do material didático e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, *softwares*, etc.);

Avaliação na formação – como o professor é avaliado e orientado a avaliar seu alunado;

Identificação das principais lacunas e fragilidades no uso das tecnologias digitais durante a pandemia em 2020 e 2021;

Foi oferecido algum curso de formação continuada referente ao uso das TDIC;

Que tipo de curso foi oferecido;

Apontar as principais percepções e impressões;

Houve algum impedimento para o acesso à internet (aos alunos e educadores);

Houve contato frequente com os alunos durante a pandemia em 2020 e 2021;

Como se dava esse contato;

Superação dos usos das TDIC;

Concepção e percepção de ensino e de aprendizagem durante a pandemia;

Concepção de Formação de educadores;

Identificação das principais lacunas e fragilidades do uso das TDIC;

Sugestões de superação ou encaminhamentos para a melhoria da formação docente;

Relato de experiências bem-sucedidas do uso das TDIC no contexto da EJA;

Saberes necessários para se trabalhar com as TDIC;

Descrição das práticas realizadas no contexto digital que serão aproveitadas no contexto presencial.