

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência

Ana Karina Ladeira Gomes

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TECNOLOGIAS:
o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Região
Norte de Belo Horizonte – MG**

Belo Horizonte – MG
2024

Ana Karina Ladeira Gomes

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS TECNOLOGIAS:
o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Região
Norte de Belo Horizonte – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE - do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Ferreira Pedroso

Belo Horizonte

2024

G633s
T

Gomes, Ana Karina Ladeira, 1976-

Sujeitos da educação de jovens e adultos e as tecnologias [manuscrito] : o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na região norte de Belo Horizonte -- MG / Ana Karina Ladeira Gomes. -- Belo Horizonte, 2024.

123 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Paula Ferreira Pedroso.

Bibliografia: f. 107-114.

Apêndices: f. 115-123.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Alfabetização de adultos -- Teses. 4. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Ensino à distância -- Teses. 5. COVID-19 (Doença) -- Quarentena -- Aspectos educacionais -- Teses. 6. Tecnologia educacional -- Teses. 7. Igualdade na educação -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Pedroso, Ana Paula Ferreira, 1978-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ANA KARINA LADEIRA GOMES

Realizou-se, no dia 21 de junho de 2024, às 16:00 horas, FAE - UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 522ª defesa de dissertação, intitulada *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Região Norte de Belo Horizonte – MG*, o recurso educativo é uma Cartilha com noções básicas para o aprendizado dos softwares Word e Power Point e para o desenvolvimento de pesquisas na internet apresentada por ANA KARINA LADEIRA GOMES, número de registro 2022658390, graduada no curso de ENGENHARIA CIVIL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Ana Paula Ferreira Pedroso - Orientador (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (UFMG), Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 21 de junho de 2024.

Prof(a). Ana Paula Ferreira Pedroso (Doutora)

Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Doutor)

Prof(a). Hércules Tolêdo Corrêa (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Ferreira Pedroso, Usuária Externa**, em 03/07/2024, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Tolêdo Corrêa, Usuário Externo**, em 03/07/2024, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 03/07/2024, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[Ata de defesa de Dissertação/Tese 3343252](#)

[SEI 23072.230954/2024-82 / pg. 1](#)



https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador 3343252 e o código CRC **A0A5E9A9**.

Dedico esta pesquisa ao Walesson, ao Victor e ao Daniel, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado foi uma tarefa árdua, com muitas privações, o que exigiu dedicação não só da minha parte, mas de muitos que me cercam. Por meio dessas palavras, externalizo meus sinceros agradecimentos.

A minha mãe, Roseli Ladeira, fonte da disposição e da força que, sinceramente, espero ter um dia. Quanta dedicação ao que faz, quanto cuidado, quanto carinho, quantos ensinamentos! Minha gratidão é eterna.

Ao meu pai, Gerson Ladeira, homem sábio, pessoa que me dá segurança para fazer minhas escolhas e que sempre me segurou em cada tropeço nessa vida. A caminhada é mais leve quando podemos contar com a ajuda incondicional de um pai tão disponível.

Aos meus queridos filhos Victor Gomes e Daniel Gomes, jovens maravilhosos, responsáveis, inteligentes e lindos! Agradeço por serem presentes, compreensivos, pacientes com a minha falta de paciência. Ter vocês dois em minha vida me inspira a não parar, a caminhar cada vez mais.

Ao meu amado marido Walesson Gomes, pessoa que me inspirou a fazer o mestrado. Sem seu incentivo, eu nunca teria começado e terminado essa jornada. Foram noites me acompanhando na escrita, revisando meus textos, dando aulas sobre a EJA, tudo para que eu concluísse o mestrado, alcançando mais uma vitória. Sou muito grata pela parceria e dedicação.

Durante a caminhada do mestrado, alguns contratempos foram inevitáveis e, é nesse contexto, que agradeço imensamente a minha orientadora Ana Paula Pedroso, por ter me acolhido como orientanda já no final da minha escrita, dedicando-se à orientação e mostrando, além de competência, a parceria que eu buscava para tranquilamente concluir o mestrado.

Ao professor Hércules Tolêdo Corrêa que, com sua gentileza, alegria e conhecimento, me inspira sempre. Agradeço por nossas vidas terem se cruzado e pelas trocas que tivemos a oportunidade de realizar.

Ao professor Heli Sabino, incentivador da minha escolha pelo estudo da EJA, pessoa que admiro muito.

Às professoras Lillian Matoso e Dayana Matoso, duas pessoas muito queridas, que facilitaram meu acesso à escola pesquisada, doando tempo e disposição para colaborar com a minha pesquisa. Agradeço a atenção e o carinho.

Aos estudantes da EJA, pessoas admiráveis, sempre atenciosos e disponíveis para participar da pesquisa. Agradeço por compartilharem as histórias de vocês e por colaborarem com esta pesquisa. Cada história foi um grande aprendizado.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e a conclusão do mestrado.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada visou explorar o impacto da pandemia de covid-19 na educação, com foco específico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O objeto central da pesquisa foi analisar como a pandemia afetou o processo educacional dos estudantes da EJA e de que maneira as TDICs foram integradas nas práticas pedagógicas para mitigar esses efeitos. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com a realização de trabalhos de campo e análise detalhada de uma escola específica, denominada Escola Metropolitana C. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA e análise documental. Os resultados da pesquisa indicam que, durante a pandemia, houve uma adaptação das práticas pedagógicas, com professores desenvolvendo novas estratégias de ensino remoto. As TDICs emergiram como ferramentas essenciais, mas também revelaram desigualdades de acesso e desafios técnicos. A pesquisa revelou que, apesar dos esforços para manter a educação ativa, muitos estudantes da EJA enfrentaram dificuldades significativas, incluindo afastamento escolar devido a questões financeiras e tecnológicas. Por fim, cabe destacar que a experiência da pesquisadora e o aprendizado adquirido durante a investigação científica oportunizaram valiosas percepções sobre a resiliência e a inovação na educação em tempos de crise. Esta pesquisa pode contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito ao uso das TDICs, sobretudo no contexto da EJA, por meio do produto gerado a partir da investigação, constituído por uma cartilha com noções básicas para o aprendizado dos *softwares Word e Power Point* e para o desenvolvimento de pesquisas na internet.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs; pandemia da covid-19; ensino remoto; desigualdade de acesso.

ABSTRACT

The research presented here aimed to explore the impact of the covid-19 pandemic on education, with a specific focus on Youth and Adult Education (EJA) and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). The central object of the research was to analyze how the pandemic has affected the educational process of EJA students and how TDICs have been integrated into pedagogical practices to mitigate these effects. The methodology adopted was qualitative in nature, involving fieldwork and detailed analysis of a specific school, called Metropolitan School C. Data collection included semi-structured interviews with EJA students and document analysis. The results of the research indicate that, during the pandemic, there was a significant adaptation in pedagogical practices, with teachers developing new remote teaching strategies. TDICs have emerged as essential tools, but they have also revealed inequalities of access and technical challenges. The research revealed that, despite efforts to keep education active, many EJA students faced significant difficulties, including withdrawal from school due to financial and technological issues. Finally, it should be noted that the researcher's experience and the learning acquired during the scientific investigation provided valuable insights into resilience and innovation in education in times of crisis. This research can contribute to the improvement of pedagogical practices with regard to the use of TDICs, especially in the context of EJA, through the product generated from this investigation consisting of a booklet with basic notions for learning Word and Power Point software and for developing internet searches.

Keywords: Youth and Adult Education - EJA; Digital Information and Communication Technologies - TDICs; covid-19 pandemic; remote teaching; inequality of access.

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta tuvo como objetivo explorar el impacto de la pandemia de covid-19 en la educación, con un enfoque específico en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIDCs). El objeto central de la investigación fue analizar cómo la pandemia ha afectado el proceso educativo de los estudiantes de EJA y cómo las TIDCs han sido integradas en las prácticas pedagógicas para mitigar estos efectos. La metodología adoptada fue de naturaleza cualitativa, implicando trabajo de campo y el análisis detallado de una escuela específica, denominada Escuela Metropolitana C. La recogida de datos incluyó entrevistas semiestructuradas con alumnos de la EJA y análisis de documentos. Los resultados de la investigación indican que, durante la pandemia, se produjo una adaptación significativa en las prácticas pedagógicas, y que los profesores desarrollaron nuevas estrategias de enseñanza a distancia. Los TIDCs han surgido como herramientas esenciales, pero también han revelado desigualdades de acceso y desafíos técnicos. La investigación reveló que, a pesar de los esfuerzos por mantener activa la educación, muchos estudiantes de la EJA se enfrentaban a importantes dificultades, como el abandono de la escuela por cuestiones financieras y tecnológicas. Por último, cabe destacar que la experiencia del investigador y el aprendizaje adquirido durante la investigación científica aportaron valiosas ideas sobre la resiliencia y la innovación en la educación en tiempos de crisis. Esta investigación puede contribuir al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas en relación al uso de las TIDCs, especialmente en el contexto de la EJA, a través del producto generado a partir de esta investigación consistente en un cuadernillo con nociones básicas para el aprendizaje de los softwares Word y Power Point y para el desarrollo de búsquedas en Internet.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos - EJA; Tecnologías Digitales de Información y Comunicación - TIDCs; pandemia covid-19; aprendizaje a distancia; desigualdad de acceso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do método da pesquisa	58
Figura 2: Linha do tempo	72
Figura 3: Caminho para escolha dos sujeitos	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por modalidade de ensino.....	63
Gráfico 2: Distribuição dos estudantes por sexo	63
Gráfico 3: Distribuição dos estudantes por cor	64
Gráfico 4: Distribuição de docentes por modalidade de ensino	64
Gráfico 5: Redução de Turmas da EJA – Ensino Médio em 2021 e 2021	68
Gráfico 6: Faixa etária dos estudantes da EJA Ensino Médio da EMC	73
Gráfico 7: Porcentagem de alunos por faixa etária na EJA da EMC	74
Gráfico 8: Raça dos estudantes da EJA Ensino Médio da EMC	75
Gráfico 9: Porcentagem de alunos por raça na EJA da EMC.....	75
Gráfico 10: Distribuição de gênero dos estudantes da EJA da EMC	76
Gráfico 11: Modalidade de Ensino cursada pelos estudantes no Ensino Fundamental	76
Gráfico 12: Porcentagem de estudantes em relação à modalidade cursada no ensino fundamental	77
Gráfico 13: Sujeitos da pesquisa	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos científicos mapeados	24
Quadro 2: Equipamentos públicos no território da EMC	67
Quadro 3: Categorias e indicadores da pesquisa	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de Turmas da EJA – Ensino Médio em 2021 e 2021	68
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EC 108	Escola Classe 108 – Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Escola Metropolitana C
EMTI	Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral no Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ISE	Índice Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SARS-CoV-2	Novo Coronavírus
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Camaçari
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UTRAMIG	Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ESTADO DA QUESTÃO	23
2.1 Trabalho 01: <i>Educação na pandemia: uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia</i>	25
2.2 Trabalho 02: <i>A ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia: um olhar sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores na Rede Municipal de Moreno – PE</i>	28
2.3 Trabalho 03: <i>O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (covid-19)</i>	30
2.4 Trabalho 04: <i>Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento</i>	32
2.5 Trabalho 05: <i>Inovação em práticas pedagógicas: um estudo de caso em uma escola da rede pública do DF</i>	35
2.6 Trabalho 06: <i>Processos formativos dos professores da Rede Municipal de Ensino da Zona Rural de Petrolina: fascínio ou rejeição ao uso das TDIC?</i>	37
2.7 Considerações sobre o estado da questão	39
3 PANORAMAS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	42
3.1 O histórico da Educação de Jovens e Adultos a partir da redemocratização do país	42
3.2 Estratégias político-didática-pedagógicas para a EJA	44
3.3 A Pauta Nacional da EJA	46
3.4 EJA no Sistema Nacional de Educação	49
3.5 O vírus e a pandemia da covid-19 no Brasil	52
3.6 O impacto da pandemia sobre o processo de escolarização de educandos da EJA	54
3.7 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e EJA	55
4 MÉTODOS DA PESQUISA	58
4.1 Caracterização da pesquisa	58
4.2 Percurso metodológico	59
4.3 Apresentação do <i>locus</i> de pesquisa	61
4.3.1 <i>Histórico da escola</i>	61
4.3.2 <i>Estrutura física</i>	61
4.3.3 <i>Aspectos legais e modalidades de ensino</i>	62

4.3.4 A Escola Metropolitana C em números	62
4.3.5 Gestão democrática.....	64
4.3.6 Valores da instituição pesquisada.....	65
4.3.7 Contexto econômico e territórios escolares.....	66
4.3.8 Atuação da pesquisadora na Escola Metropolitana C	67
4.3.9 Escolha do local da pesquisa	67
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	69
4.5 Apresentação do sujeito de pesquisa	69
4.6 Coleta e análise de dados	71
4.6.1 Busca pelo sujeito da pesquisa.....	72
4.6.1.1 Indicador de faixa etária	73
4.6.1.2 Indicador de raça	74
4.6.1.3 Indicador de gênero	75
4.6.1.4 Indicador de modalidade de ensino do percurso escolar durante o período da pandemia de covid-19.....	76
4.6.2 Da entrevista semiestruturada	78
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
5.1 O percurso escolar dos estudantes	81
5.2 Entendendo as TDICs no contexto da EJA	86
5.3 O afastamento escolar dos estudantes da eja durante a pandemiada de covid-19	95
5.4 Recurso pedagógico	104
6 CONCLUSÕES.....	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA	118
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	121
APÊNDICE D – RECURSO EDUCACIONAL.....	122

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Região Norte de Belo Horizonte – MG*, é resultado da pesquisa realizada durante o curso de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste capítulo, busquei mostrar meu interesse em pesquisar os estudantes da EJA no período da pandemia da covid-19, tendo em vista o uso das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); os motivos que me levaram a tal pesquisa; bem como a justificativa e os objetivos a ela vinculados.

O tema da pesquisa foi escolhido levando em consideração a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal que, muitas vezes, colocou em evidência os estudantes da EJA, os egressos da EJA e as TDICs. A convivência e as trocas de experiência com esses estudantes contribuíram para meu crescimento pessoal, gerando uma particular afeição pelos estudantes da EJA, além de moldar meu perfil profissional e pessoal. Conforme Brait *et al.* (2010),

As relações humanas, embora complexas, são elementos fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve intenções e interesses, sendo esta interação o eixo das conseqüências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana (p. 02).

Acredito que a relação estabelecida com os estudantes da EJA durante meu percurso profissional, além de agregar valores à minha trajetória, instigou o desejo pela realização desta pesquisa.

Cursei educação superior na UFMG, tornando-me bacharela em Engenharia Civil. Anos depois, voltei para a faculdade para fazer a licenciatura em Matemática.

Durante minha graduação em Engenharia, fui apresentada à possibilidade de dar aulas na educação básica, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Assim, para contribuir com o pagamento das despesas, que mesmo na educação superior pública são muitas, com deslocamento, alimentação, livros, fotocópias, entre outras coisas, não exitei e fui atrás dessa possibilidade. Dessa maneira ocorreu meu ingresso na educação, e me tornei uma professora

dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola estadual do município de Ribeirão das Neves.

Lecionando no ensino médio, conheci a EJA. Em Ribeirão das Neves, lecionei por oito anos e, em Belo Horizonte, por três anos. Foi por toda essa experiência docente que acabei, naquele momento, não procurando emprego na área da Engenharia e fui estudar Matemática.

Nesse mesmo período, tive a oportunidade de atuar, por seis anos, como docente no ensino médio técnico, na Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), unidade Vespasiano. Lecionando no curso de Segurança do Trabalho, observei que a maioria dos educandos eram egressos da EJA e que meus laços com a educação de jovens e adultos continuavam, de alguma maneira.

Durante esse período de experiência docente no ensino técnico, percebi a fragilidade dos estudantes diante das tecnologias, condição imposta pelas desigualdades sociais, que não possibilitam o direito de acesso à informação e à tecnologia a todas as pessoas, pois o curso de Segurança do Trabalho demanda do futuro técnico conhecimento e habilidade para lidar com muitos aparelhos tecnológicos. Esse era o maior dos desafios daqueles educandos na época.

Diante do momento pandêmico pelo qual passamos, questionei-me sobre o cotidiano de estudos dos educandos da EJA, considerando principalmente o afastamento escolar¹, não no curso técnico, mas na etapa que o antecede, o ensino médio, e em especial o ensino médio da EJA.

Devido a essa inquietação, surgiu o desejo de pesquisar se houve ou não o afastamento dos estudantes durante esse período, decorrente de questões tecnológicas impostas a esses sujeitos, como inexistência de computadores pessoais; servidores de rede e terminais de qualquer espécie, incluindo seus equipamentos acessórios, impressoras, redes de computadores e equipamentos de transmissão de dados; bancos de dados; uso do celular; internet e acesso com qualidade às vídeoaulas do canal Rede Minas.

Como docente, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das ações que buscam garantir o direito à educação de jovens e adultos nas três cidades em que trabalhei. São ações de regulamentação da modalidade, implantação e implementação de projetos político-pedagógicos, formação de educadores, entre outras, que colocam a EJA em destaque

¹ O afastamento escolar compreende a situação em que o estudante, por motivos alheios à sua vontade, deixa de frequentar a escola por um período, entretanto retorna posteriormente, com o intuito de continuar os estudos, tratando-se assim de uma situação temporária.

na agenda de políticas públicas. Dentre essas ações governamentais, posso mencionar algumas que vivenciei como docente, como a implementação de novas turmas em Vespasiano, onde só existiam turmas da EJA da rede municipal nos extremos do município, nos bairros Fazenda Severina e Vila Desportiva. No mesmo município, porém na rede estadual, outro exemplo é a existência de duas unidades escolares que ofertavam EJA: o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) e a escola do Morro Alto (Escola Estadual Deputado Renato Azeredo). Também vivenciei o desenvolvimento de ações de capacitação de professores. Já em Ribeirão das Neves, a rede municipal, até 2015, nunca se interessou em garantir a EJA, restringindo-se a oferta à rede estadual.

Minha trajetória possibilitou-me diálogos nos municípios de Ribeirão das Neves, Belo Horizonte e Vespasiano, com representantes das esferas municipais e estadual, de modo que foi possível perceber avanços e alguns retrocessos. Tendo os avanços como referência das melhores ações, vejo que ainda falta algo para, de fato, colocar os educandos da EJA em situação melhor no mundo, seja no do trabalho ou no das relações sociais, fazendo uso das tecnologias.

Na minha avaliação, por saber da necessidade de construir uma educação emancipatória e libertadora, observo que ainda prevalecem práticas pedagógicas muito tradicionais e tecnicistas, que não reconhecem os educandos como sujeitos no processo educativo. Entretanto, se as instituições formadoras adotassem práticas na perspectiva da problematização na formação inicial de docentes da EJA na Educação Básica, o direito à educação, previsto na legislação, teria sua garantia. As práticas de letramento digital, por exemplo, configuram-se como um dos elementos imprescindíveis para o rompimento dessa situação. Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino na EJA alcançará melhores resultados ao ser mediado por linguagens e ferramentas diversas, inclusive tecnológicas, estando alinhado ao que propõe Soares M. (1998, p. 72), para quem “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

O conceito de letramento digital ganha uma importância especial diante das mudanças na forma de interação humana, com a popularização da internet e a incorporação das TDIC nas práticas escolares e sociais.

Segundo as pesquisadoras Coscarelli e Ribeiro,

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em

plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (Coscarelli; Ribeiro, 2014, n.p.).

É frequente ouvir relatos de educandos da EJA que tiveram que abandonar os estudos por sua dependência da presença física do professor e por não considerarem que tinham o mínimo domínio da tecnologia. Sem mencionar valores financeiros do aparato tecnológico específico do sujeito, mas pensando na política pública quanto à questão da limitação ainda imposta a esses educandos, ousou considerar que uma das possibilidades que fomentam a dependência relatada pelos educandos tenha causas internas, para além das econômicas. Talvez essas causas estejam relacionadas ao fato de faltar nas escolas básicas eventos de letramento digital; incentivo ao uso das tecnologias, além de investimento, decorrente de um financiamento ainda precário, apesar de toda a legislação vigente; sensibilidade quanto a algumas gestões de unidades para possibilitar o uso indiscriminado dos recursos computacionais pelos estudantes, uma vez que não é raro ouvirmos relatos de escolas onde os computadores ficam em caixas e não são usados pelos educandos. Na atualidade, tem-se concretizado a possibilidade do aprendizado por meio de ambiente virtual, com um ritmo maior de informações e encurtando a distância entre professor e estudante. O uso dessa ferramenta permite, ao mesmo tempo, diálogo e troca de conhecimentos, objetivando um saber emancipador.

Assim, realizei a pesquisa com sujeitos educandos da EJA do ensino médio, em uma escola estadual na Região Norte de Belo Horizonte, focalizando o cotidiano pedagógico da EJA para compreender, principalmente do ponto de vista dos educandos, considerando o uso das tecnologias no atendimento de suas especificidades como educandos e nas propostas político-pedagógicas implementadas durante a pandemia, os motivadores e os impactos do afastamento temporário dos sujeitos da EJA nesse período. Segundo Silva, em se tratando de “Educação de Jovens e Adultos, a Base Nacional Curricular Comum não pode ser elaborada sem se levar em conta a diversidade, na perspectiva daqueles que são excluídos no Brasil” (2020, n.p.).

Como eles se viram, como sujeitos de direitos, frente às questões impostas em período pandêmico? Sentiram-se atendidos em suas especificidades e identidades de jovens, adultos e idosos no cotidiano escolar pandêmico?

Ao manter um diálogo e uma escuta sensíveis dos educandos da EJA, pude realizar o

levantamento de uma situação real desses sujeitos como educandos da EJA, a fim de contribuir para a construção de uma escola verdadeira e atual.

Como menciona Miguel Arroyo, “Urge produzir pesquisas [...] que reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e superem a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante” (Arroyo, 2006, p. 33).

Baseando-me nessa citação, busquei inspiração para produzir essa pesquisa, pois compreendo que cabe ao educador se posicionar perante os processos educacionais. Aquele que se neutraliza diante das questões sensíveis que assujeitam os educandos já escolheu um lado, o lado do opressor (Freire, 1997). Assim, fiel aos meus princípios professorais, busquei, com esta investigação científica, trazer à luz algumas das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da EJA durante a pandemia.

O objetivo desta pesquisa foi compreender, do ponto de vista dos educandos do ensino médio, o afastamento temporário dos sujeitos da EJA durante o período de 2020 e 2021.

Especificamente, os objetivos foram entender o cotidiano pedagógico da EJA na escola pesquisada durante o período de distanciamento social obrigatório decorrente da pandemia da covid-19; verificar o acesso, o conhecimento e o uso das TDICs pelos estudantes da EJA durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP); conhecer os motivos que levaram os estudantes ao afastamento escolar temporário e os sentimentos desses estudantes relacionados ao afastamento e ao retorno escolar presencial.

Para contribuir com o letramento digital dos estudantes, foi elaborada uma cartilha para auxiliar o fazer pedagógico relacionado aos primeiros passos para a inclusão digital, na perspectiva da proposta de Emenda Constitucional n. 47, de 2021, a PEC 47/2021, que apresenta a inclusão digital no rol dos direitos fundamentais. Conforme Art 1º da PEC 47/2021,

Art. 1º Acrescente-se o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, com a seguinte redação:

Art. 5º

LXXIX – é assegurado a todos o direito à inclusão digital, devendo o poder público promover políticas que visem ampliar o acesso à internet em todo território nacional, na forma da lei (Brasil, 2021).

Considerando o avanço tecnológico das últimas décadas, uma sociedade da informação surgiu e o uso intensivo da tecnologia da informação favoreceu o crescimento da internet.

As transformações econômicas e sociais promovidas por essas tecnologias afetaram

também os direitos humanos que devem ser repensados e adaptados a essa nova realidade. Em um mundo cada vez mais conectado, o exercício da cidadania e a concretização de direitos sociais como educação, saúde e trabalho dependem da inclusão digital (Brasil, 2021, p. 01).

A inclusão digital vai além do acesso à internet. Caracteriza-se principalmente pelo domínio do uso dos instrumentos destinados a ela e pela capacidade de análise crítica das informações disponíveis na rede. Essas informações contribuem para uma educação emancipatória e para o exercício da cidadania.

No próximo tópico, foram apresentadas as contribuições de diferentes pesquisadores na discussão sobre o tema da pesquisa.

2 O ESTADO DA QUESTÃO

Neste capítulo, exploramos o estado da questão quanto aos sujeitos da educação de jovens e adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Região Norte de Belo Horizonte – MG.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) discorrem sobre o processo de construção do conhecimento via pesquisas científicas. Os autores expressam preocupação sobre o modo como os estudantes pesquisadores percebem esse momento de construção de um trabalho acadêmico-investigativo e sobre como o jovem pesquisador compreende o processo de elaboração do “estado da questão” em relação ao tema proposto. Segundo os autores,

A finalidade do “estado da questão” é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência, que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Vale destacar que a construção do estado da questão talvez seja o momento mais delicado para um pesquisador, pois, nessa etapa, ele carrega ainda muitas dúvidas e incertezas.

No que diz respeito ao presente trabalho, essa fase da pesquisa representou a mais importante para o desenvolvimento das questões investigativas propostas. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien, “é momento de busca aos documentos substanciais para seleção crítica juntos periódicos e outras fontes científicas com base no tema e objetivos de interesse do/a pesquisador/a” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7-8).

Uma preocupação constante do pesquisador ao imergir na pesquisa sobre um determinado tema gira em torno do cuidado metodológico e do rigor científico devidos em relação às fontes pesquisadas. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004),

A criticidade quanto aos trabalhos já produzidos, como também o rigor científico, constituem recursos necessários para a elaboração de um corpus de conhecimento acerca do tema e da posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo. Este procedimento contribuirá para evitar que um possível ajustamento dos conceitos ao objeto de estudo conduza o pesquisador a ser dirigido por concepções, categorias ou até por assertivas duvidosas (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 9).

Assim, neste capítulo, apresento trabalhos científicos já realizados por outros pesquisadores sobre o tema investigado e os caminhos trilhados por essa investigação científica, além de explicitar a contribuição da presente pesquisa em relação ao tema.

O capítulo está dividido em oito tópicos. Neste primeiro, trago o conceito, o objetivo, a relevância, bem como o método adotado para construir o estado da questão do tema de pesquisa; nos seis tópicos seguintes, dialogando com trabalhos científicos que permitiram conhecer o panorama acerca do objeto de estudo investigado, apresentam-se as considerações e, no último tópico, as conclusões acerca do estado da questão.

A busca e a compreensão de material que permita a produção do estado da questão são necessárias por oportunizarem a verificação de outras pesquisas que tratam do tema e, assim, favorecerem o aprofundamento da investigação, como manda o rigor científico. Além disso, construir o estado da questão possibilitou efetivamente afirmar sobre a relevância da pesquisa.

Na investigação do estado da questão, as buscas foram realizadas na plataforma Google Acadêmico, por ser uma plataforma de pesquisa que direciona a periódicos científicos confiáveis, com acervo de referenciais bibliográficos que poderiam ser utilizados no desenvolvimento da pesquisa, em função de tratarem de objetos próximos o bastante para garantir o diálogo e distantes o suficiente para garantir o ineditismo da presente pesquisa. A busca foi limitada aos anos de 2020, por ser o ano da chegada da pandemia ao Brasil, a 2023, por ser o ano da efetiva realização da busca. A Google Acadêmico fornece o acesso a conteúdos acadêmicos de maneira prática, de modo que foi possível mapear as palavras-chave: 1. “Educação de Jovens e Adultos”, 2. “tecnologias na aprendizagem”, 3. “período pandêmico” e 4. “retorno”. Na busca pela palavra-chave 1, foram obtidos 28.100 resultados; acrescentando à primeira a palavra-chave 2, 50 resultados; acrescentando a esse cenário a palavra-chave 3, foi possível alcançar 8 resultados e, por fim, incluindo na busca a palavra “retorno”, registraram-se seis resultados, dentre artigos e dissertações.

A investigação do estado da questão mostrou produções científicas já realizadas sobre o tema pesquisado e foi possível verificar alguns aportes teóricos para o presente estudo, principalmente em relação ao ensino remoto em tempos de pandemia.

O Quadro 1 especifica os trabalhos mapeados.

Quadro 1: Trabalhos científicos mapeados

Trabalho 01	FREIRE, A. B. S.; ALVES SOBRINHO, R. Educação na pandemia: uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia. Rev. Mundo Livre , Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1, p. 130-146, jan./jun. 2021.
Trabalho 02	SILVA, Y. C. N. A ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia: um Olhar sobre as Estratégias de Ensino Desenvolvidas pelos Professores na Rede Municipal de Moreno – PE. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco,

	Recife, 2022.
Trabalho 03	PAULA, A. B. S. O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (COVID-19) . Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.
Trabalho 04	SANTOS, M. P. M. Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento . Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.
Trabalho 05	CARVALHO, U. P. Inovação em Práticas Pedagógicas: um estudo de caso em uma escola da rede pública do DF . Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.
Trabalho 06	DOMINGOS, J. N. R. Processos formativos dos professores da Rede Municipal de Ensino da zona rural de Petrolina: fascínio ou rejeição ao uso das TDIC? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos tópicos 2.1 a 2.6, foram apresentados cada um dos trabalhos mapeados, estabelecendo o diálogo entre tais publicações e a presente pesquisa.

2.1 Trabalho 01: *Educação na pandemia: uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia*

Devido à pandemia da covid-19 e o fechamento das escolas como medida preventiva à contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, governos das esferas federal, estadual e municipal depararam-se com o desafio de garantir o vínculo entre as escolas, os estudantes e as famílias durante o período de distanciamento social. Nessa vertente, Alves Sobrinho, Araújo e Neves (2020, p. 73) pontuam que “enquanto perdurar o distanciamento social, as instituições de ensino precisam criar estratégias para garantir a educação e reduzir os prejuízos causados pelo vírus na vida acadêmica, pessoal e social dos estudantes”.

Diante de tal situação, o município de Camaçari, situado na região metropolitana de Salvador-BA, desenvolveu, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o projeto “Mais e Melhor Educação: em casa”, que firmou o compromisso e a responsabilidade social com a educação no período de excepcionalidade imposto pelo distanciamento social, desenvolvendo estratégias para garantir o direito à educação dos estudantes matriculados na rede pública de Camaçari. Tais estratégias consistiram em disponibilizar conteúdos impressos e em meio digital, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto e de acordo com a análise de Freire e Alves Sobrinho (2021),

[...] os professores tiveram que se reinventar durante esse período, superando a barreira tecnológica e incorporando o conhecimento do mundo digital à sua ação didática e pedagógica. O ensino remoto, mediado pelas tecnologias digitais conectadas à internet, que antes era uma opção de ensino, tornou-se a principal solução para que a ação educativa aconteça nesse período de isolamento social (Freire; Alves Sobrinho, 2021, p. 133).

Implementar a educação remota mostrou-se um processo desafiador, tendo em vista a não efetivação da inclusão digital no país como política pública, a falta de acesso às ferramentas digitais por parte dos estudantes da rede pública e a falta de autonomia dos estudantes para desenvolver atividades remotas.

[...] escola pública, em sua maioria, enfrentam dificuldades para manter uma rotina de estudos. Em decorrência da falta de acesso ou aparatos tecnológicos conectados à internet, uma parcela significativa dos estudantes de baixo poder aquisitivo fica de fora do ensino remoto, portanto, excluídos e com o seu direito a educação negado. (Freire; Alves Sobrinho, 2021, p. 133).

Para garantir o vínculo entre as famílias, os estudantes e a escola, o Conselho Municipal de Educação (CME) instituiu a Portaria Normativa nº 02/2020, que atribuiu às unidades escolares a responsabilidade pela manutenção desse vínculo, por meio da disponibilização de atividades pedagógicas impressas ou digitais, e responsabilizou as famílias caso não procurassem a escola para obtenção do material didático, tendo em vista a importância de os estudantes terem uma rotina escolar e de os pais serem corresponsáveis pela educação dos filhos estudantes. “Os pais ou responsáveis legais que não procurarem a escola para receberem o material, caberá ao diretor, após esgotadas todas as possibilidades de contato, oficializar ao Conselho Tutelar e à Secretaria Municipal de Educação” (Camaçari, 2020, p. 9).

O projeto “Mais e Melhor Educação: em casa” ofereceu a oportunidade de aprendizado remoto, conferindo aos estudantes uma construção do saber autônomo, minimizando a discrepância no aprendizado escolar, mantendo o vínculo da família com a escola e reduzindo o abandono escolar. Entretanto, os docentes apontaram situações que contribuíram para que o projeto não atingisse os objetivos propostos em sua totalidade. Dentro das situações apontadas, foi destacado o acesso à internet, que não atingiu todos os alunos, obrigando vários deles a trabalhar sozinhos, com o apoio apenas do material impresso, já que não tinham acesso aos docentes por meio da tecnologia. A falta de acesso às mídias digitais deve-se à vulnerabilidade social dos estudantes, à falta de políticas públicas de acesso e de inclusão digital e ao fato de haver aparelhos tecnológicos insuficientes nas escolas do município de Camaçari. Os docentes pontuaram ainda a falta de subsídios tecnológicos

ofertados pela SEDUC e de formação adequada para ministrar aulas virtuais, para que pudessem trabalhar de forma remota.

Considerando a construção do estado da questão, o trabalho de Freire e Alves Sobrinho (2021) pareceu relevante por tratar do uso das tecnologias na aprendizagem no período pandêmico e pelo fato de o município de Camaçari ofertar a EJA em sua rede pública de ensino.

O trabalho analisado teve como sujeitos os docentes dos anos iniciais, diferentemente da presente pesquisa, que apresenta a visão dos discentes em relação ao uso das TDICs no período de distanciamento social. Na perspectiva do trabalho analisado, as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes para construção do conhecimento no período de distanciamento social no município de Camaçari são análogas às dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em uma escola da Regional Norte de Belo Horizonte, os quais lidam diariamente com o abismo que existe entre o uso das TDICs como alternativa para o ensino e os contextos de vulnerabilização social em que estão inseridos.

A implementação do projeto “Mais e Melhor Educação: em casa” representou um esforço significativo para manter a continuidade educacional em meio ao distanciamento social. O uso de materiais impressos e digitais possibilitou que os estudantes continuassem a aprender, promovendo um vínculo essencial com a escola, conforme apontado por Freire e Alves Sobrinho (2021). Foi notável a resiliência e a criatividade dos docentes ao incorporarem novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Este projeto, portanto, minimizou o afastamento educacional e ajudou a reduzir o abandono escolar, além de incentivar a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

Contudo, a iniciativa também revelou várias dificuldades que comprometeram seus resultados. A inclusão digital no Brasil não foi efetivada como política pública, deixando muitos estudantes sem acesso adequado às ferramentas necessárias para o ensino remoto. A falta de infraestrutura tecnológica e a vulnerabilidade social dos alunos agravaram essas desigualdades, destacando a exclusão de muitos do processo educacional. Além disso, a falta de formação adequada e de suporte tecnológico para os professores limitou a eficácia das aulas virtuais. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em Belo Horizonte assemelham-se às mencionadas na pesquisa de Freire e Alves Sobrinho (2021) e são reflexos dessas mesmas barreiras, ilustrando um cenário comum de desigualdade no acesso à educação digital. Esses desafios evidenciam a necessidade de políticas públicas mais robustas para garantir a inclusão digital e o suporte necessário para todos os envolvidos no processo educacional.

No tópico a seguir, estabeleceu-se um diálogo com a pesquisa de Silva Y. (2022) sobre a ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia.

2.2 Trabalho 02: *A ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia: um olhar sobre as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores na Rede Municipal de Moreno – PE*

Na dissertação em questão, Silva Y. (2022) pontua que, com o distanciamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, a educação passou por adaptações devido à necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, adotando-se, assim, o uso das TDICs.

Diante da adequação ao ensino remoto, evidenciou-se ainda mais a disparidade socioeconômica encontrada no Brasil, tendo em vista as limitações do acesso à internet pelos estudantes. Entretanto, a necessidade impôs estratégias para minimizar esse impacto, destacando a importância das famílias no processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia colocou as TDICs em evidência para a continuidade do processo de ensino, fazendo com que elas deixassem o lugar de material interativo de apoio e passassem a ser vistas como ferramentas de uma nova metodologia de ensino. Em meio ao caos, houve a necessidade de renovação, entretanto situações como a falta de planejamento, de treinamento adequado de professores e estudantes e de acesso às TDICs para toda a comunidade escolar mostraram-se como alguns dos entraves nesse contexto.

As tecnologias digitais quando usadas de forma correta, com uma intencionalidade, se tornam aliadas no processo de ensino trazendo benefícios na aprendizagem, se tornando mais um recurso disponível para os professores. Contudo, quando não se tem um planejamento ela se torna uma vilã, assim como qualquer outro material didático quando não sendo bem utilizado e explorado não trará benefícios, podendo se ter uma visão errônea daquele recurso (Silva Y., 2022, p.41-42).

Silva Y. (2022) apresenta a pesquisa realizada com docentes da rede municipal do município de Moreno-PE, que focalizou as adaptações ocorridas no período de ensino remoto. Nesse sentido, é importante ressaltar a relevância da Lei Municipal nº 628, de 16 de dezembro de 2021, que instituiu o programa “Professor Online” e pautou-se pelos seguintes objetivos: garantir o direito à educação por meio de aulas remotas ou aulas híbridas; prover os profissionais da educação dos meios necessários para o planejamento e a realização das atividades pedagógicas não presenciais; proporcionar o acesso às aulas híbridas e remotas; investir na qualificação dos professores para a elaboração das aulas remotas e/ou híbridas;

garantir o acesso de professores efetivos a *notebooks*; garantir meios tecnológicos para que os professores tivessem infraestrutura e os estudantes acesso às aulas; fomentar a participação das famílias nas atividades desenvolvidas; proporcionar a participação de todos os alunos nas aulas não presenciais.

O Programa “Professor Online” subsidiou os professores com equipamentos para a elaboração das aulas, incentivando o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. A plataforma mais utilizada pelos professores, que também era familiar para a maioria dos estudantes, foi o *Whatsapp*, que se tornou uma ferramenta primordial para o ensino, sendo utilizada para comunicação em aulas síncronas e assíncronas, bem como para a gravação de vídeos pelos docentes. Entretanto nem todos os alunos possuíam acesso aos artefatos tecnológicos e à internet, necessários para acompanhamento das aulas, sendo necessária uma adaptação para contemplar estes estudantes com o ensino ofertado, o que ocasionou a necessidade da disponibilização de cadernos de atividades impressas a estes estudantes com a proposta de minimizar os impactos inibidores da aprendizagem.

Para a adaptação das práticas docentes, foi oferecido treinamento aos professores, já que era necessário, devido à gravidade da situação e ao advento do ensino remoto emergencial, uma mudança rápida na rotina pedagógica, com a inserção das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de Silva Y. (2022) assemelha-se ao proposto na presente pesquisa, pois trata do uso das TDICs por docentes e discentes para a realização das práticas pedagógicas no período emergencial de aulas remotas. O estudo apresenta as dificuldades enfrentadas nesse período, tendo como sujeitos da pesquisa os docentes.

Apesar de a pesquisa não ter sido realizada diretamente com estudantes da EJA e não retratar a visão dos discentes em relação ao tema, ela considera o uso das TDICs no período pandêmico em uma escola que oferta a EJA e, por esse motivo, apareceu na busca realizada na plataforma Google Acadêmico com as palavras-chave definidas no presente estudo.

Por fim, a pesquisa de Silva Y. (2022) sobre a resignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da covid-19 destaca a adaptação rápida e necessária ao uso das TDICs na rede municipal de Moreno-PE. A implementação do programa “Professor Online” garantiu que professores tivessem acesso aos recursos tecnológicos necessários para ministrarem suas aulas remotamente, além de promover a participação das famílias e a inclusão de estudantes em um contexto híbrido. Essa iniciativa possibilitou a continuidade do processo educativo, mesmo em meio às dificuldades impostas pelo distanciamento social, e evidenciou a importância das TDICs como ferramentas pedagógicas eficazes quando utilizadas

intencionalmente. A familiaridade dos estudantes com aplicativos como o *WhatsApp* foi um ponto positivo, facilitando a comunicação e o engajamento nas aulas.

Por outro lado, a pandemia também expôs as desigualdades socioeconômicas existentes, destacando a falta de acesso universal às tecnologias e à internet. Apesar dos esforços para minimizar esses impactos, como a distribuição de cadernos de atividades impressos, muitos estudantes ainda ficaram excluídos do processo remoto. A falta de planejamento adequado e de treinamento para professores e alunos revelou-se como obstáculo significativo, limitando a eficácia das TDICs em algumas situações. Ficou claro que a utilização das TDICs sem um plano estruturado pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas, comprometendo a qualidade do ensino. Assim, embora o programa “Professor Online” tenha representado um avanço importante, a experiência durante a pandemia sublinhou a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a inclusão digital e a formação continuada de docentes para o uso eficiente das tecnologias educacionais.

No próximo tópico, tomamos como foco de análise a pesquisa de Paula (2022), que diz do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial.

2.3 Trabalho 03: O uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (covid-19)

No contexto do distanciamento social devido à pandemia da covid-19, Paula (2022) apresenta a pesquisa realizada com os professores dos anos iniciais da Educação Básica em relação ao uso das tecnologias digitais para adaptação das aulas presenciais ao ensino remoto emergencial (ERE).

Segundo Paula (2022), parte dos professores não se sentia preparada para o ERE, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, o que fez com que a autora concluísse que

Enquanto os professores não tiverem conhecimentos sobre as potencialidades dos recursos tecnológicos digitais nas atividades curriculares, eles não conseguirão desenvolver habilidades e competências para integrá-las de forma efetiva em sua prática e levar o aluno a aprender as tecnologias (Paula, 2022, p. 115).

Diante da situação de distanciamento social, as escolas precisaram oferecer com urgência treinamentos para capacitar os professores para a utilização de plataformas e recursos digitais e assim dar continuidade às práticas pedagógicas por meio do ERE.

Os treinamentos oferecidos mostraram-se mais técnicos que pedagógicos, no sentido de que mostravam mais como usar as ferramentas do que apresentavam os benefícios da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Os treinamentos apresentaram ainda algumas limitações, tendo em vista a falta de tempo e de planejamento para serem efetivados, devido à necessidade e à urgência das aulas remotas. Por esse motivos, alguns professores tiveram que, por conta própria, recorrer a tutoriais e a outros colegas para lidar com eventuais problemas que apareciam durante o ERE, já que não foram supridas as carências dos professores em relação aos conhecimentos para o uso das tecnologias digitais.

Entretanto, mesmo diante das limitações, os professores relataram ganhos com o ERE, já que tiveram a possibilidade de conhecer plataformas digitais, buscar atividades extras utilizando a tecnologia digital sem ficar presos ao papel e produzir conteúdos mais interessantes a partir do uso dos recursos tecnológicos. Segundo Paula (2022),

[...] cabe ressaltar a importância de uma formação de professores para o uso das tecnologias digitais que seja pensada de forma a levar os professores a reconhecer o potencial das tecnologias digitais como estratégia e recurso pedagógico para melhorar o processo de ensino e aprendizagem através de metodologias que valorizam a participação ativa e efetiva dos alunos na construção do conhecimento (Paula, 2022, p.116).

Verifica-se que o uso das tecnologias auxiliou os professores a elaborar aulas mais criativas, com o uso de jogos e materiais visuais, tornado-se mais uma ferramenta para os professores na criação de conteúdo. Assim, a utilização do potencial dessas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem ficou em segundo plano. Os estudantes utilizavam o *software Microsoft PowerPoint* e gravavam vídeos para apresentação de trabalhos, porém por iniciativa própria.

O período pandêmico levou os professores obrigatoriamente ao uso de tecnologias digitais para elaborar e dar aulas on-line, mesmo sem preparo, planejamento e tempo adequados para a adaptação dos métodos de ensino, causando, em muitos professores, o sentimento de sofrimento, insegurança e ansiedade diante do novo.

Ao final da leitura da dissertação de mestrado de Paula, foi possível perceber que a autora aponta várias questões relevantes para o trabalho com as TDICs, porém sua obra não dialoga diretamente com os objetivos da presente pesquisa, tendo em vista que apresenta a visão dos docentes face ao ERE. Sendo assim, não foi possível estabelecer um diálogo com essa investigação científica, embora ela tenha surgido na busca por palavras-chave. O trabalho em questão apareceu na pesquisa realizada na Google Acadêmico por tratar de questões

relacionadas ao uso das TDICs no período do distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19 e por citar a EJA como componete da Educação Básica na rede pública.

Por fim, a investigação de Paula (2022) sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes durante o ensino remoto emergencial-ERE destacou importantes avanços e desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais da Educação Básica. Um ponto positivo é que, apesar da falta inicial de preparação, muitos professores conseguiram adaptar-se e incorporar novas plataformas digitais em suas práticas pedagógicas. Esses recursos tecnológicos permitiram a criação de aulas mais interativas e criativas, utilizando jogos e materiais visuais que enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem. O período de ERE forçou a descoberta e a utilização de tecnologias que antes eram subutilizadas ou desconhecidas, promovendo uma renovação metodológica que pode ter efeitos duradouros no ambiente educacional. Essa experiência incentivou a autonomia e a colaboração entre os docentes, que buscaram soluções por conta própria e através de apoio mútuo.

No entanto, Paula (2022) também identifica várias limitações e dificuldades significativas. A urgência da transição para o ensino remoto expôs a falta de preparo dos professores para utilizar eficazmente as tecnologias digitais, além de contribuir para que fossem submetidos a treinamentos mais focados em aspectos técnicos do que pedagógicos. A ausência de um planejamento adequado e de uma formação contínua resultou em sentimentos de ansiedade e insegurança entre professores, comprometendo a qualidade do ensino. Muitos estudantes também enfrentaram dificuldades, especialmente aqueles sem acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos. Além disso, a integração efetiva das tecnologias no currículo ficou comprometida, já que o uso dessas ferramentas muitas vezes não passou de um meio improvisado para manter a continuidade das aulas, sem explorar plenamente seu potencial pedagógico. Isso demonstra a necessidade de uma abordagem mais estruturada e intencional na formação de professores para o uso das TDICs, visando a uma verdadeira integração dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

No tópico a seguir, apresentamos a pesquisa de Santos (2022), que discorre sobre as práticas pedagógicas de docentes da educação básica durante o ensino remoto.

2.4 Trabalho 04: Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento

No trabalho analisado, Santos (2022) apresenta a análise das práticas pedagógicas no ERE, no contexto do ciberespaço e do multiletramento, considerando docentes que atuam no

itinerário formativo de linguagens e tecnologias em uma escola estadual que oferta tempo integral e ensino técnico localizada no interior da Paraíba, além de também oferecer a modalidade EJA.

Com o intuito de minimizar os impactos do distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, as práticas escolares passaram a ter a contribuição das TDICs, e o ensino passou a ser dependente de seu uso. Para alguns docentes, que já utilizavam ferramentas digitais em suas aulas, essa mudança não se mostrou tão abrupta e essa minoria adaptou-se rapidamente ao novo modelo de ensino. Entretanto, para a maioria dos docentes, essa mudança significou uma alteração total da rotina de trabalho e de suas vidas, uma vez que não possuíam formação voltada para o uso das TDICs e não dispunham de infraestrutura adequada para o uso dessas ferramentas.

Questões como a falta de equipamentos, de conhecimento tecnológico e de lugar adequado para ministrar as aulas on-line foram apontadas pelos docentes como as principais dificuldades para adequação ao ERE. Já para os discentes, a maior dificuldade enfrentada no período pandêmico, em relação ao ERE, foi o acesso à internet de qualidade, capaz de suprir as necessidades que o momento exigia.

Os docentes utilizaram como ferramentas digitais para as aulas o *Google Meet*, o *Google Classroom* e o *Whatsapp*. Essas possibilidades foram apresentadas na formação continuada de professores ofertada pelo governo do estado da Paraíba, com vistas a favorecer a interação, em tempo real, de docentes e discentes para as aulas síncronas, a apresentação de trabalhos, a gravação de aulas para os momentos assíncronos, entre outras práticas do processo de ensino e aprendizagem.

A equipe de linguagens, junto com os demais profissionais das outras áreas do conhecimento, promoveu aulas interdisciplinares sobre variadas temáticas para manter a escola em destaque, em nível estadual, no Programa Desafio Semanal Redação Nota 1000 no período do ERE. A utilização do *Google Meet* para os encontros possibilitou a participação de convidados externos que, segundo Santos (2022), muito contribuíram para as discussões.

Entretanto, com o retorno das aulas presenciais, os docentes foram capazes de perceber os impactos na aprendizagem devidos às desigualdades sociais. Muitos estudantes que não tinham acesso às aulas on-line mostraram dificuldades para o acompanhamento das aulas presenciais na mesma turma daqueles estudantes que frequentaram assiduamente as aulas on-line. Para Santos (2022),

Para que os estudantes possam acompanhar de forma igualitária as informações e os

meios tecnológicos, é necessário que aja uma superação de possíveis motivos ou entraves para o não uso adequado das tecnologias da educação. Nesse contexto, podemos mencionar a falta de políticas públicas efetivas de investimentos para a inserção das tecnologias nas instituições de ensino e de acesso para todos os educandos, sendo acompanhada de formação continuada para professores, a fim de que todos possam adquirir a tão sonhada apropriação tecnológica. (Santos, 2022, p. 81).

Para os educandos que não tiveram o aproveitamento necessário devido à inadequação do ERE à sua realidade, resta a busca por ações que amenizem os impactos nos próximos anos escolares.

No estudo realizado por Santos (2022), destacou-se o protagonismo do docente em relação ao ERE, não sendo abordada a visão discente em relação aos impactos do distanciamento social, que é o foco da presente pesquisa. Nesse sentido, Santos (2022) não dialoga com a presente proposta, entretanto aborda o uso das TDICs para possibilitar o ERE e as dificuldades de estudantes para o acompanhamento das aulas no período pandêmico, o que permite um diálogo direto com este estudo. Para além disso, o trabalho de Santos (2022), entre os trabalhos que apareceram na pesquisa realizada na Google Acadêmico para a construção do estado da questão, é o único que trata do retorno das aulas presenciais após o período de distanciamento social.

O estudo de Santos (2022) destacou muitos avanços, mas também revelou desafios enfrentados durante a pandemia. Um ponto positivo foi a rápida adaptação de alguns docentes que já utilizavam ferramentas digitais, facilitando a transição para o ERE. A utilização de plataformas como *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp* permitiu a continuidade das aulas e a interação em tempo real entre professores e alunos, promovendo uma maior integração das tecnologias digitais no processo educativo. A abordagem interdisciplinar e a participação em programas como o “Desafio Semanal Redação Nota 1000” destacaram a escola em nível estadual, mostrando que, mesmo em tempos de crise, é possível manter a qualidade e a inovação no ensino.

Por outro lado, Santos (2022) aponta as grandes desigualdades e dificuldades enfrentadas tanto por docentes quanto por discentes. A maioria dos professores não estava preparada para o uso intensivo das TDICs, enfrentando desafios como a falta de equipamentos, conhecimentos tecnológicos e infraestrutura adequada para ministrar aulas on-line. Do lado dos estudantes, a maior barreira foi o acesso à internet de qualidade, essencial para acompanhar as aulas remotas. Com o retorno às aulas presenciais, ficou evidente o impacto das desigualdades: estudantes que não conseguiram participar plenamente do ERE tiveram dificuldades significativas para acompanhar o ritmo das aulas presenciais. Esse

cenário evidenciou a necessidade de políticas públicas mais robustas e eficazes para a inclusão digital e formação continuada de professores, como enfatizado por Santos (2022). A superação dessas barreiras é fundamental para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas.

No tópico a seguir, dialogarei com a pesquisa de Carvalho (2021), que apresenta um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal em relação à inovação em práticas pedagógicas.

2.5 Trabalho 05: Inovação em práticas pedagógicas: um estudo de caso em uma escola da rede pública do DF

O supramencionado trabalho configura-se como uma pesquisa de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Comunicação da Universidade Católica de Brasília. Seu autor, Ulisses Carvalho (2021), apresenta o estudo realizado com o corpo docente da Escola Classe 108 (EC 108), de Samambaia, 12ª região administrativa do Distrito Federal-DF, que trata da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na prática pedagógica da escola no período de distanciamento social advindo da covid-19. Sua pesquisa tinha como objetivo geral compreender as relações existentes entre o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes mediadas pelas TICs e a composição de uma educação inovadora.

Para alcançar os objetivos, usou métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos, o que chamou de metodologia mista, alegando possibilitar uma análise mais refinada. Sobre esse método misto, Creswel menciona o seguinte:

Os métodos mistos de pesquisa são uma alternativa para os estudos na área das ciências sociais, humanas e em saúde. Neste contexto, as questões e os problemas de pesquisa têm chances de serem melhores respondidos e investigados. É considerado mais do que um método, sendo ampliado para uma metodologia que une as abordagens quantitativa e qualitativa em torno de um objeto de pesquisa. (Creswel, 2014, p. 58 *apud* Carvalho, 2021, p. 20).

De acordo com Carvalho (2021), esse método permitiu que fosse possível realizar a análise dos documentos escolares, a aplicação de questionário (survey) e de entrevista semiestruturada junto aos professores da escola pesquisada.

Sobre a escola, a EC 108 oferta educação especial, educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, e está inserida em uma comunidade composta por famílias carentes que receberam do Governo do Distrito Federal lotes em áreas semi-urbanizadas, sob

o sistema de concessão de uso.

Devido ao distanciamento social causado pela pandemia do covid-19, as aulas presenciais na EC 108 foram suspensas e os estudantes passaram a frequentar as aulas virtualmente, utilizando ferramentas como o *Google Classroom*, *Whatsapp* e *e-mails*. Para a formação dos docentes, foi ofertado um curso on-line para o treinamento do uso das ferramentas digitais.

O estudo de Carvalho (2021) revelou que existe uma fragilidade muito grande na formação dos profissionais da educação no que diz respeito ao uso das TDICs. Foi possível constatar que os professores “demandaram maior tempo, na maioria dos casos (61,3%), chegando a 10 horas semanais, além da carga horária de 40 horas” (Carvalho, 2021, p. 138), apontando ainda que aproximadamente 60% dos docentes encontram-se em um nível intermediário quanto aos conhecimentos em TDICs.

A investigação acadêmica de Carvalho (2021) é de suma importância, pois evidencia que os Projetos Políticos de Cursos de Graduação (PPCs) não valorizam a formação em TDICs, deixando-as em segundo plano. Esse fato talvez contribua para as dificuldades apresentadas pelos docentes, além de ser necessário considerar que professores que sabem pouco ou não se interessam pelo uso das tecnologias pouco podem fazer para que os estudantes com os quais trabalham se interessem pelo tema.

A pesquisa de Carvalho (2021) traz à luz um problema que deve ser encarado pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) das Instituições de Ensino Superior (IES), a falta de disciplinas que formem os licenciandos para o uso das TDICs.

Quando comparada ao estudo aqui proposto, a investigação de Carvalho (2021) pouco auxilia, pois seu foco está nas práticas pedagógicas docentes mediadas pelas TICs, não dando ênfase à dimensão discente. Seu estudo não apresenta os impactos do distanciamento social na vida escolar dos estudantes e as dificuldades enfrentadas por eles no que diz respeito ao acompanhamento das aulas nesse período. Para além disso, a EJA aparece no trabalho de Carvalho (2021) somente no contexto histórico da instituição pesquisada. Entretanto, por tratar do uso das TDICs face ao ensino remoto emergencial, o trabalho apareceu na pesquisa realizada na Google Acadêmico com as palavras-chave para a construção do estado da questão.

O estudo de Carvalho (2021) é outro que apresenta uma análise detalhada sobre as adaptações que foram necessárias no contexto educacional emergencial. Um ponto positivo destacado por essa pesquisa foi a adoção de uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, que permitiu uma análise abrangente das práticas pedagógicas e

da integração das TICs. A pesquisa revelou que, apesar dos desafios, a escola conseguiu implementar ferramentas digitais como *Google Classroom*, *WhatsApp* e *e-mails* para a continuidade do ensino, e ofereceu cursos on-line para capacitar os docentes quanto ao uso dessas tecnologias. Essa adaptação e a organização dos docentes para se dedicarem, em tempo extra, a aprender a usar as TDICs demonstraram um esforço significativo para a manutenção das aulas durante a pandemia.

Contudo, Carvalho (2021) também destacou várias dificuldades enfrentadas, principalmente relacionadas à formação fragilizada dos professores quanto ao uso das TDICs. A investigação do autor revelou que a maioria dos docentes se encontravam em um nível intermediário de conhecimento tecnológico, o que demandou um tempo adicional bastante significativo para se adaptarem ao novo formato de ensino. Isso expõe uma falha estrutural nos PPCs, que não valorizam suficientemente a formação em TDICs, deixando-a em segundo plano. Essa realidade configura-se como outro tema bastante relevante para pesquisas, uma vez que representa uma lacuna na formação inicial dos professores, contribuindo para as dificuldades que eles enfrentaram e, por consequência, impactando a capacidade dos estudantes de se envolverem e aprenderem efetivamente por meio das tecnologias. A pesquisa destaca a necessidade urgente de dar ênfase ao uso pedagógico das TDICs nos currículos dos cursos de formação de professores, garantindo que os futuros educadores estejam melhor preparados para integrar tecnologias em suas práticas de ensino.

Embora a investigação de Carvalho (2021) se concentre principalmente nas práticas pedagógicas dos docentes e não aborde diretamente a perspectiva dos discentes, sua relevância para o uso das TDICs no contexto do ensino remoto emergencial justifica sua inclusão na análise do estado de questão. A pesquisa traz à tona questões críticas que necessitam de atenção para melhorar a eficácia da educação mediada por tecnologias, especialmente em situações emergenciais como a pandemia.

No tópico a seguir, destacamos o último dos trabalhos mapeados. Trata-se da pesquisa de Domingos (2022), que apresenta a investigação dos processos formativos dos professores de uma escola municipal da zona rural de Petrolina, em Pernambuco (PE).

2.6 Trabalho 06: Processos formativos dos professores da Rede Municipal de Ensino da Zona Rural de Petrolina: fascínio ou rejeição ao uso das TDIC?

A TDICs estão presentes na sociedade e, cada vez mais, permeiam o ambiente escolar. Para melhorar os processos metodológicos de aprendizagem, os professores têm a necessidade de estarem preparados para o uso das tecnologias, já que elas trazem novas formas de ensinar

e aprender. Domingos (2022) apresenta a pesquisa que trata dos processos formativos dos professores de uma escola municipal da zona rural de Petrolina-PE em relação ao uso das TDICs em sala de aula.

Segundo Domingos (2022, p. 121), as TDICs contribuem na “organização de aulas mais dinâmicas e significativas para atenderem, suprirem as necessidades discentes e somarem com os afazeres pedagógicos dos docentes”. Percebem-se vantagens da inserção das TDICs na área da educação, e saber aproveitar esses recursos tecnológicos é importante no sentido de que a educação é a base para a formação dos cidadãos. Para Domingos,

É preciso associar as TDIC aos processos metodológicos de ensino, levando a sua eficácia, fazendo com que a bagagem de informações, trazidas para a escola, seja transformada em conhecimento. É a partir daí, que os professores devem deixar de lado o papel de detentor do conhecimento, para tornarem-se mediadores e facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, de forma que os alunos, atualmente sujeitos ativos nesse processo, explorem as informações, socializem o saber e construam o seu conhecimento (Domingos, 2022, p. 121).

A tecnologia, quando vista pelo docente como aliada no processo de ensino-aprendizagem, é um recurso colaborador. Entretanto, para que seja utilizada sem resistência e insegurança, é preciso que os professores estejam capacitados para seu uso. Segundo Domingos (2022),

[...] faz-se necessário realizar capacitações e cursos de formação que favoreçam aprimorar a capacidade dos educadores de associar as TDIC à sala de aula e, desse modo, estes se sintam seguros na utilização destes recursos. A tecnologia chegou à educação, à escola, ao docente e aos seus discentes, contudo, não importa ter recursos de última geração, se não conseguir capacitar os professores para superar o desafio de utilização dos recursos disponíveis (Domingos, 2022, p. 121-122).

Na pesquisa em questão, os docentes da zona rural de Petrolina-PE apresentaram entraves no processo de utilização das TDICs em suas aulas por questões como processos formativos insatisfatórios, com formações muito teóricas, deixando lacunas em relação à prática. Muitos professores buscaram aperfeiçoamento por conta própria, por meio da prática ou de cursos particulares, por reconhecerem a importância das tecnologias para a educação.

Quanto ao período de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19, ficou evidente que o ensino de qualidade foi comprometido, já que o acesso à tecnologia e a capacitação dos professores mostraram-se insatisfatórios. Isso posto, percebe-se a necessidade da implementação de políticas públicas que proporcionem ações relacionadas à formação dos professores e ao melhoramento do acesso às TDICs.

Considerando o estudo apresentado e a presente pesquisa, é possível afirmar que existe

um diálogo entre o trabalho de Domingos (2022) e a presente pesquisa no que diz respeito ao uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, Domingos (2022) trata do fazer docente, o que não dialoga diretamente com o presente estudo. O que motiva o estudo aqui apresentado são os aspectos relacionados ao uso da TDICs pelos discentes e o recorte temporal do período de distanciamento social devido à pandemia da covid-19.

O trabalho de Domingos (2022), por sua vez, traz luz à importância de integrar as TDICs aos processos metodológicos de ensino, transformando a maneira como os professores mediam a construção do conhecimento e promovendo uma abordagem mais centrada no estudante. A pesquisa ressaltou a necessidade de capacitar os educadores para que se sentissem seguros ao utilizarem esses recursos, enfatizando a importância das formações práticas e do desenvolvimento de habilidades no uso das TDICs.

Um ponto positivo destacado pelo estudo foi o reconhecimento por parte dos professores da importância das TDICs para a educação, o que motiva muitos deles a buscar aperfeiçoamento por conta própria. No entanto, a pesquisa também revelou entraves significativos, como a falta de processos formativos satisfatórios e a lacuna entre a teoria e a prática nas formações oferecidas. Esses desafios foram exacerbados durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que abordem a formação dos professores e o acesso adequado às TDICs para garantir um ensino de qualidade.

Embora o estudo de Domingos (2022) se concentre nos desafios enfrentados pelos professores, ele fornece pistas que podem ser aplicadas a esta pesquisa, especialmente no que diz respeito ao uso das TDICs durante o período do distanciamento social. As reflexões apresentadas sobre a importância da capacitação dos professores e a integração das TDICs ao processo de ensino-aprendizagem são pertinentes e podem informar as considerações desta pesquisa.

No próximo item, destacaram-se algumas possíveis considerações quanto ao estado da questão da presente pesquisa.

2.7 Considerações sobre o estado da questão

Diante da leitura e da análise dos seis trabalhos supramencionados, foi possível observar que todos são voltados para a prática docente com crianças e adolescentes. Nenhum deles ao menos tangencia a modalidade e não trata da Educação de Jovens e Adultos como tema. Isso coloca a presente pesquisa em evidência, por tratar de temática ainda não estudada.

Dessa forma, a pesquisa que ora apresento possui relevância científica, social e um caráter de ineditismo, pois busca compreender como foi o processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico na visão do discente da EJA, um sujeito que muitas vezes fica invisibilizado no processo educacional. Assim, busca atrair o foco para esses estudantes, dando visibilidade às dificuldades elencadas por esses sujeitos para garantir o direito constitucional previsto no Art. 208 da Constituição, além de categorizar as questões mais destacadas por eles no que diz respeito aos elementos que mais impactaram suas vidas estudantis durante a pandemia de covid-19.

Com base na análise das pesquisas previamente apresentadas, foi possível observar uma lacuna significativa no campo da pesquisa educacional, especialmente no que diz respeito à perspectiva dos estudantes da EJA durante a pandemia da covid-19. Os estudos revisados se concentram predominantemente nas práticas pedagógicas dos professores e nas adaptações necessárias para o ensino remoto, de modo que nenhum deles aborda diretamente as experiências e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA nesse contexto.

Essa lacuna, notável pela ausência de estudos centrados nos estudantes da EJA, reforça a importância de compreender as particularidades desse grupo em meio à crise educacional provocada pela pandemia. Os estudantes da EJA frequentemente enfrentam desafios únicos, como a conciliação entre trabalho, família e estudo, além de possuírem diferentes níveis de escolaridade e experiências de vida. Portanto, entender como esses estudantes foram afetados pela transição para o ensino remoto é essencial para garantir uma resposta educacional eficaz e inclusiva.

Ao destacar essa lacuna na literatura existente, tornam-se evidentes a relevância e a originalidade da pesquisa proposta. Ao direcionar o foco para os estudantes da EJA, a pesquisa buscou preencher essa lacuna, dando voz a um grupo frequentemente negligenciado nas discussões educacionais. Ao fazê-lo, esperou-se não apenas dar luz às experiências dos estudantes da EJA durante a pandemia, mas também contribuir para a formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Além disso, a pesquisa visou atender uma necessidade urgente de compreender como a pandemia afetou especialmente os estudantes da EJA e identificar as principais dificuldades enfrentadas por esse grupo. Ao fornecer uma análise aprofundada dessas questões, a pesquisa buscou informar intervenções educacionais futuras e garantir que os estudantes da EJA recebam o apoio necessário para alcançar êxito no campo educacional.

Portanto, é evidente que a pesquisa realizada possui não apenas relevância científica mas também social. Ao direcionar o foco para os estudantes da EJA e suas experiências

durante a pandemia, a pesquisa buscou promover inquietações a fim de que questões como as TDICs e as desigualdades sejam colocadas na pauta da agenda pública.

No capítulo a seguir, evidenciaram-se os caminhos percorridos por esta investigação científica acerca do objeto de estudo.

3 PANORAMAS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, diversos aspectos históricos, políticos e pedagógicos da EJA foram explorados. A primeira seção foi dedicada à discussão sobre o histórico da EJA, desde a redemocratização do país, destacando a evolução e os desafios enfrentados ao longo dos anos. Em seguida, abordaram-se as estratégias político-pedagógicas específicas da EJA, enfatizando práticas e metodologias que visam aprimorar o ensino nessa modalidade. Assim, a Pauta Nacional da EJA é o foco da seção. Nas demais, focalizamos a EJA no Sistema Nacional de Educação e os efeitos da pandemia da covid-19, descrevendo a crise sanitária no Brasil e investigando seu impacto no processo de escolarização dos educandos da EJA.

Por fim, explorou-se o papel das TDICs na EJA, avaliando como essas ferramentas foram utilizadas no processo educativo, tendo em vista os desafios impostos pela pandemia.

3.1 O histórico da Educação de Jovens e Adultos a partir da redemocratização do país

A EJA, ao longo da história da educação brasileira, foi demarcada pela ausência de políticas públicas específicas e significativas. Sem registros de investimentos substanciais, as iniciativas implantadas, sempre em forma de campanhas, projetos ou programas, visaram apenas à alfabetização de determinados grupos, dotando os sujeitos de algumas competências elementares, como assinar o nome ou decifrar alguns códigos e símbolos do mundo alfabético, com o explícito objetivo de reduzir índices estatísticos negativos.

No Brasil, a EJA pode ser demarcada a partir da Constituição Federal de 1988, que se apresenta como a consolidação dos direitos, após um período de regime militar. O artigo 208 da Constituição federal diz do princípio do direito subjetivo e reconhece a luta dos movimentos sociais em prol da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 96, na Seção V, no artigo 37, representa um marco para a EJA, pois a institui como modalidade da Educação Básica e fornece o aparato legal para que os sistemas de ensino construam propostas que possibilitem de fato a inclusão dos educandos jovens e adultos, uma vez que os modelos até então existentes eram desenvolvidos para crianças, em geral das camadas abastadas. Esses modelos não se aplicavam e nem correspondiam à realidade dos jovens e adultos oriundos da periferia, sobretudo trabalhadores.

Vale destacar que, quando os horizontes pareciam ser favoráveis, a EJA sofreu os

vetos presidenciais na Lei n. 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), deixando a Educação de Jovens e Adultos sem aporte financeiro. Tal fato não oportunizou que a EJA pudesse ofertar um número maior de vagas, além de mantê-la em situação desfavorável nas redes de ensino.

Contudo, na história da EJA, há um outro marco que não poderia deixar de ser mencionado: o Parecer n. 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento menciona que a escola para jovens e adultos precisa cumprir, ao mesmo tempo, a função reparadora, pelo esforço de superar a injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira, privando-os do direito de frequentar a escola; e a equalizadora, decorrente da necessidade de oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem, dando maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Isso porque os educandos não são iguais, nem nos seus níveis de escolarização, nem nas suas estratégias de compreensão/assimilação de conteúdos; e, por último, a função qualificadora, envolvendo todos os aspectos da ação educativa. Nesse sentido, os conteúdos difundidos em sala de aula, as situações criadas em função do ensino e da aprendizagem, as concepções teórico-conceituais e a forma como a escola é administrada fazem parte da função qualificadora.

Os sujeitos da EJA, em áreas urbanas, são predominantemente jovens e adultos das periferias, caracterizadas por falta de saneamento básico, precariedade de moradias e ausência de espaços de lazer, trabalho e equipamentos públicos. Além disso, a EJA se constitui por sujeitos que, quando crianças e/ou adolescentes, não tiveram a oportunidade de cursar a escola ou tiveram, por ela, passagens interrompidas. Trata-se de cidadãos a quem o direito à educação foi negligenciado por alguma ou diversas razões. Guimarães (2017, p. 33) nos lembra de que

A EJA é uma dívida histórica-social parcialmente reparada para com os que não tiveram acesso ao processo educacional, um campo que avançou em termos de políticas públicas e projetos organizados por movimentos sociais, ONGs e universidades, que são fruto da construção coletiva dessa militância, produto do enfrentamento.

Já Silva (2020, p. 1) reforça a gravidade da não garantia do direito à escolarização, uma vez que “Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar esse direito a todos e todas e a cada cidadão e cidadã exigir educação de qualidade social, democrática, gratuita, inclusiva, laica, pública, universal e que se contraponha a todas as formas de discriminação, preconceito e ódio”.

Dentro dessas razões de negligenciamento do direito à educação, uma questão está associada à falta de vagas nas escolas públicas, algo que, na perspectiva de universalização do ensino, só foi vislumbrado a partir do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Outra questão está relacionada às inadequações dos sistemas de ensino: os modelos pedagógicos procuravam por educandos ideais em turmas homogêneas, excluindo aqueles "indesejados", tendo em vista os modelos e padrões existentes pré-estabelecidos. Outro ponto importante a destacar diz respeito às condições socioeconômicas desfavoráveis: a inevitabilidade de integrar-se ao mundo do trabalho para garantir o próprio sustento e o da família impunha ao educando das classes pobres abandonar a escola em função de um emprego.

O cenário apresentado até o momento permite inferir sobre a importância de considerar os avanços e desafios encontrados pela EJA na tentativa de quebrar paradigmas e construir propostas pedagógicas que atendam de fato às necessidades dos educandos durante toda a educação básica e não somente durante a alfabetização.

3.2 Estratégias político-didática-pedagógicas para a EJA

Na perspectiva da educação popular, o processo de aprendizagem ocorre no cotidiano das pessoas, em todos os espaços sociais, nos movimentos e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais e nos ambientes sociais durante a convivência humana. A diversidade marca a educação popular e mostra-se relevante a compreensão e a valorização dessa diversidade.

A EJA, reconhecendo as necessidades e expectativas de seus sujeitos e os processos de aprendizagem presentes no cotidiano dos estudantes, precisa trabalhar com estratégias didáticas que valorizem esses aprendizados adquiridos ao longo da vida e superem a técnica bancária de transmissão do conhecimento. Fomentar a participação e a criatividade dos educandos e promover a socialização dos saberes que esses sujeitos já possuíam antes de ocuparem os espaços escolares pode ser o estímulo que os estudantes da EJA necessitam para despertar o interesse de produzir o conhecimento de forma autônoma, em busca de uma educação emancipadora.

O desafio consiste em trabalhar as estratégias político-didático-pedagógicas na EJA dentro da escola, valendo-se dos saberes do cotidiano das classes populares e dos conteúdos técnicos e científicos, além de superar uma configuração tradicional da instituição escola que favorece a desigualdade social.

O trabalho na escola com saberes do cotidiano; com a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la. Superar a lógica da suplência é também desafio para a EJA pela configuração que tomou — com dimensão pedagógica tecnicista, etapista e modular, conteudista, de aceleração e certificação, bem como de ensino individualizado e a distância, reproduzindo a seriação da qual o educando já se evadiu — e que dá continuidade à reprodução da desigualdade social (Brasil, 2009b, p. 33).

É interessante oferecer à EJA condições de aprendizagens mediadas por linguagens e ferramentas variadas, tendo em vista a diversidade dos sujeitos. A utilização de ferramentas mais ou menos complexas em relação à técnica e à tecnologia, a presença do professor, o uso das TDICs, um ambiente físico ou virtual de aprendizagem que possibilite a troca e o diálogo entre sujeitos com saberes variados podem constituir estratégias político-didático-pedagógicas cujo objetivo seja favorecer a construção de um conhecimento emancipador.

Os estudantes da EJA, em muitos casos, têm trajetórias escolares descontínuas, de não aprendizados, de modo que manter modelos pedagógicos que provocam a infantilização alimentam as frustrações dos sujeitos da EJA não parece a melhor alternativa. Se ler e escrever são imprescindíveis em uma sociedade onde a cultura escrita é o caminho para a vida social, esses sujeitos precisam apropriar-se dessa técnica e utilizá-la de maneira que produza sentido e significado em suas vidas, sem prejuízo a outras formas de expressão já adquiridas ao longo de sua vivência. Não se pode ignorar os saberes cotidianos adquiridos ao longo da vida do sujeito. Esses saberes podem dialogar com o currículo escolar e ser articulados com os conhecimentos técnicos e científicos.

Pensar em um currículo para a EJA é pensar nas manifestações regionais da cultura popular, na diversidade de gênero, de etnia, de geração, no respeito à diversidade como um todo. A construção desse currículo passa pela integração do coletivo, em espaços e oportunidades de aprendizagem em que a prática dos professores e a contribuição dos saberes dos estudantes vão além do definido para currículos regulamentados para a educação básica. O desafio de reconfigurar o currículo da EJA é uma tarefa coletiva, de gestão democrática, de diálogo entre estudantes, professores, especialistas e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sujeitos excluídos e reincluídos que têm vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. A escola, para essas pessoas, deveria ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas poderia ser reelaborada, debatida, e em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades juvenis [...] (Santos; Pereira; Amorin, 2018, p. 127).

Outro ponto que merece atenção é o processo de avaliação da EJA. Muitos jovens e adultos retornam à escola em busca de uma certificação, motivados por exigências do mercado de trabalho, que busca um reconhecimento formal do saber do sujeito. Na ação pedagógica da EJA, a maior importância está no que o sujeito sabe e em como esse sujeito aprende, em colocar como conteúdo os saberes já construídos pelo educando. Nesse caso, a avaliação deve ser processual, contínua e formativa, e a ação pedagógica precisa ter como finalidade o aprender acima do certificar.

As estratégias político-didático-pedagógicas, quando adotadas de maneira crítica, podem colaborar para o desenvolvimento da EJA, para a construção participativa envolvendo os seus sujeitos, para o respeito às diversidades, para o reconhecimento dos conhecimentos já adquiridos pelos sujeitos, para a vontade de aprender e ensinar.

3.3 A Pauta Nacional da EJA

Sinônimo da luta municipal, regional, estadual e nacional, conforme Silva e Sabino (2017), o conjunto de ações extraído das deliberações do XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (ENEJA), realizado em Goiânia, de 18 a 21 de novembro de 2015, e elaborado pelos Fóruns de EJA do Brasil, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), pelo Grupo de Trabalho (GT) 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), e efetivado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016, por solicitação do Ministro de Estado de Educação à época - Aloizio Mercadante, é até aqui, nove anos depois de sua organização, a Pauta Nacional da EJA, por se constituir como um conjunto de ações aprovado por todos os 26 fóruns estaduais e pelo fórum distrital de EJA.

Entre as ações presentes na pauta nacional da modalidade e elencadas por Silva e Sabino (2017), destaco a

Adoção da concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular de forma que todas as ações empreendidas tenham como pressuposto o direito à Educação que visa a emancipação popular; a participação popular nos espaços públicos; a equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade; o conhecimento crítico e transformação da realidade; a avaliação e sistematização de saberes e práticas; e a justiça política, econômica e socioambiental (Silva; Sabino, 2017, p. 23).

Nessa perspectiva, da educação popular, o encontro de professores e educandos permite buscar não apenas o conhecimento científico, mas também a afetividade e a ternura. Com o objetivo de promover uma educação libertadora, deixa aquém a “pedagogia do

colonizador a serviço de uma dominação cultural” (Streck *et al.*, 2014, p. 24). A educação popular é feita com o povo, com as classes populares, de forma horizontal e com respeito aos saberes dos educandos.

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos (UNESCO, 2004),

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Unesco, 2004, n. p.).

Pautando-se na EJA, os educandos trabalhadores produzem conhecimento cotidianamente em suas ocupações, em suas lutas e estratégias de sobrevivência, ou seja, produzem cultura. Entender a EJA significa reconhecer o protagonismo do mundo do trabalho e das características da classe trabalhadora. Ética e solidariedade passam a ser princípios da transformação social.

Os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas (Soares L.; Pedroso, 2016, p. 259).

Trazer os sujeitos da EJA para dentro da escola constitui uma tarefa coletiva e uma ação importante na Pauta Nacional da EJA. Silva e Sabino (2017) apresentam a seguinte proposta:

Chamada Pública aos educandos para a EJA, de alfabetização e de continuidade de estudos, feita pelo Gestor, por meio de propaganda na TV a ser divulgada em horário nobre; em rádio em horários adequados; sites oficiais; durante jogos de futebol; pelos Correios por meio de Carta Social, bem como divulgação feita por lideranças religiosas (padres, pastores, pais de santo, agnósticos...). (Silva; Sabino, 2017, p. 23).

As chamadas públicas divulgam a modalidade de ensino e, se realizadas por meios de comunicação acessíveis aos sujeitos da EJA, tornam-se ferramentas que podem proporcionar uma continuidade de matrículas ao longo do ano letivo. É indispensável que a informação

atinja os interessados de forma confiável e dentro de seu contexto social.

A Pauta Nacional da EJA apresenta ainda ações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular para a EJA:

Base Nacional Curricular Comum para a EJA construída de forma democrática e participativa onde o MEC induza a construção de uma Política Pública de EJA a partir da discussão de um Documento que reúna contribuições da Lei 13.005/2014, do Documento Preparatório para a Confinteia, do parecer 11/2000, da LDB, do Documento Contribuições para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA e o Marco de Ação de Belém (Silva; Sabino, 2017, p.24).

É importante que o modelo pedagógico da EJA seja próprio, criado para suprir as necessidades reais de aprendizagens dos educandos jovens, adultos e idosos que, via de regra, são sujeitos empobrecidos, vulnerabilizados e com uma vida escolar com vários desvios e afastamentos.

A superação das desigualdades educacionais, promovendo a cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, bem como a valorização dos profissionais da educação, são algumas das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) que norteiam a construção de um modelo pedagógico democrático e participativo. Em se tratando de um modelo pedagógico democrático, tem lugar de destaque a função equalizadora da EJA, que representa uma visão de igualdade que considera situações em suas especificidades. Nesse sentido, os estudantes da EJA que almejam a permanência na escola para garantir uma posição igualitária na sociedade precisam receber oportunidades maiores.

Ainda no contexto da Pauta Nacional da EJA, constam como ações no âmbito da formação de professores, entre outras, a formação inicial de futuros educadores “[...] para atuar com turmas de EJA realizada em Cursos de Graduação, realizados por meio de uma pedagogia própria (Pedagogia da EJA), construídos em conjunto com movimentos, instituições, fóruns” (Silva; Sabino, 2017, p. 25).

Consta, também, a necessidade de

Fomentar a formação continuada de educadores da EJA no âmbito da pósgraduação (especialização, mestrado e doutorado) e em serviço, assumidas pelas instituições de educação superior (prioritariamente por universidades públicas) e secretarias municipais e estaduais/distrital a que se vinculam, com foco na EJA, construídos em conjunto com movimentos sociais, instituições, ONGs, fóruns de EJA, no que se refere às políticas e às práticas pedagógicas (Silva; Sabino, 2017, p. 30).

A formação de profissionais na área da EJA permite atender os sujeitos dessa modalidade de ensino com maior qualidade, já que a qualificação dos professores favorece uma relação direta entre a teoria e a prática, porém mostra-se ainda tímida se comparada à relevância que a EJA tem ocupado nos debates educacionais.

Em se tratando de afastamentos escolares no âmbito da EJA, muitos são os fatores que contribuem para a não permanência dos educandos na escola. Geralmente, trata-se de questões familiares como cuidar dos irmãos, dos filhos, da casa, da dominação masculina imposta às mulheres impedindo que as mesmas estudem, ou questões de saúde, por exemplo. Dentro do conjunto de ações da Pauta Nacional da EJA, temos a instalação imediata de “Salas de Acolhimento”, com profissionais qualificados, para atender crianças, nos espaços educativos onde a modalidade é ofertada, para assegurar melhores condições de acesso e permanência dos educandos da EJA (Silva; Sabino, 2017).

A implantação de espaços como esses, muitas vezes, é imprescindível para a permanência dos educandos na escola ou para a construção de um conhecimento de qualidade, já que, em muitos casos, os estudantes não têm uma rede de apoio ou estrutura financeira para deixar seu filhos em segurança enquanto estudam.

É importante garantir condições adequadas às necessidades dos educandos para a permanência na escola.

3.4 EJA no Sistema Nacional de Educação

A Constituição federal de 1998 garante a educação como direito social inalienável, dentro de uma definição extensa de educação, bem como a responsabilidade compartilhada entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos destinados à pasta. Essas garantias foram descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001).

Nesse sentido, um sistema bem articulado e descentralizado, com ações de organização de políticas e programas para a educação, constitui uma importante peça no cenário educacional nacional.

A construção de um Sistema Nacional de Educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos do Estado. O Sistema Nacional de Educação assume,

assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e, sempre que necessário, financiador dos sistemas de ensino (federal, estadual/DF, municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um (Brasil, 2009a, p. 11).

Torna-se relevante pensar em um Sistema Nacional de Educação (SNE) como espaço político para articulações de ações dos entes federados que traduzam a realidade desigual dos estados brasileiros no que se refere a acesso, permanência, qualidade e especificidades das diferentes modalidades de ensino.

Colocando em pauta a EJA, não há o que se questionar sobre a necessidade urgente da integração da modalidade a um SNE que garanta aos sujeitos o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, bem como qualidade de ensino.

Tal processo torna-se desafiador, pois seu êxito exige o envolvimento da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, cada esfera com sua responsabilidade bem definida, mostra-se, a meu ver, como fator de fundamental importância. Entre as melhores ações dos entes federados, à União cabe o estabelecimento de diretrizes nacionais para a EJA, enquanto aos estados e municípios, a tarefa da garantia da oferta da EJA, com a autonomia que lhes cabe para atender os desafios trazidos pela diversidade dos sujeitos e dos contextos social, cultural e ambiental em que esses sujeitos estão inseridos.

Isso posto, o reconhecimento e a garantia de atendimento em tempos e espaços pedagógicos diferenciados, as mudanças na estratégia de acesso, a permanência e a qualidade do conhecimento produzido, levando em consideração a realidade dos sujeitos da EJA, podem ser colocados como fatores decisivos para a busca e o sucesso desses sujeitos no contexto escolar e social. Outros fatores, como a entrada dos estudantes na EJA de forma contínua, ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico, e a mobilização dessa demanda por meio de chamadas públicas para a matrícula, por exemplo, realizadas pelo poder público, lideranças sindicais, religiosas, associativas e de movimentos sociais, também se mostram relevantes para o acesso à modalidade de ensino. Questões como gestão democrática, formação do profissional para lidar com o público jovem e adulto e infraestrutura da escola são fundamentais para possibilitar a permanência do estudante na escola, além de torná-lo agente mobilizador da EJA. Outro desafio é a construção de conhecimento significativo, de qualidade, e que permita a autonomia do sujeito da EJA para alcançar o protagonismo da sua própria história.

Quanto à política de certificação de conhecimentos, é sabido que a maioria das pesquisas “aponta para a avaliação em contexto processual, em cursos presenciais, como

aquela que pode produzir melhores resultados, desde que parte integrante de um sistema nacional de educação básica” (Brasil, 2009b, p. 40). É sabido também que, na ausência de uma política nacional séria para devolver o direito aos sujeitos da EJA, o que temos é uma “política de certificação aligeirada que existe em nosso país, seja por meio de exames supletivos estaduais e municipais ou por adesão ao exame nacional – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) — tem desvirtuado o real papel da EJA” (Brasil, 2009b, p. 40).

Avaliar a aprendizagem construída no coletivo, dentro do processo de aprendizagem significativa, traz mais sentido ao que foi produzido pelos sujeitos da EJA na escola.

A qualidade da EJA passa por questões como a definição de objetivos e estratégias político-didático-pedagógicas; a dinâmica da vida e da trajetória escolar de seus sujeitos; as estratégias de gestão de recursos financeiros e humanos, com a inclusão de programas de assistência ao educando; a formação de professores para atuar com a modalidade EJA; as políticas de formação continuada para esses profissionais; e a garantia de receita financeira oriunda de todas as esferas para universalização da modalidade, colocando a EJA em igualdade com os demais níveis de ensino.

A gestão da EJA no sistema nacional de educação implica em um processo participativo democrático, com o envolvimento dos sujeitos da EJA nos processos de organização de currículos, nas estratégias de acesso e permanência e de qualidade da educação.

O diálogo entre gestores de sistemas públicos de ensino que ofertam EJA e sujeitos dessa modalidade, especialmente educandos, trabalhadores da educação e comunidade escolar, concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo “não-saber” e propiciam a construção de uma relação de corresponsabilidade na gestão da modalidade de ensino (Brasil, 2009b, p. 41).

A gestão adequada da EJA precisa reconhecer as especificidades da modalidade, segundo o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, por parte:

[...] do Conselho de Secretários de Educação (CONSED), do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) — coletivos de gestores de estados e de municípios, fundamentais na construção da política pública de educação. Do mesmo modo, é necessário clareza sobre a especificidade da EJA por parte do Conselho Nacional de Educação e dos respectivos conselhos estaduais e municipais e de seus representantes em nível nacional (Brasil, 2009b, p. 41).

Ressalta-se a importância da contribuição de fóruns estaduais, distrital e regionais de EJA e a interlocução proposta pelo governo federal na formulação de políticas públicas de EJA nos encontros nacionais com representação desses sujeitos coletivos.

Outro desafio que se deve considerar é a formação de professores e gestores que atuam na EJA.

São insuficientes as iniciativas dos sistemas na formação continuada de educadores de redes públicas. No que se refere à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como locus de formação específica e permanente como política pública de Estado (Brasil, 2009b, p. 42).

Entretanto, desde a década de 1990, as universidades vêm estimulando a formação de pesquisadores em EJA e intensificando o investimento em programas de pesquisa e formação de gestores.

Ações pioneiras de governos estaduais e municipais voltadas para a formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação caminham no mesmo sentido. Também em 2006 o lançamento de edital para projetos de pesquisa e formação *stricto sensu* no âmbito do Programa de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA (PROEJA) pela CAPES/SETEC representa uma primeira iniciativa voltada especificamente para esse campo. (Brasil, 2009b, p. 42).

Por fim, tratando do investimento financeiro na EJA:

O financiamento específico do FUNDEB para a EJA, na mesma lógica do financiamento da educação básica, é uma conquista que precisa ser destacada, sendo necessária a garantia da criação de instâncias gestoras dos recursos da EJA nos níveis federal, distrital, estadual e municipal, com participação efetiva de setores e trabalhadores da educação de jovens e adultos, em sintonia com o Conselho do FUNDEB e de outros porventura existentes (Brasil, 2009b, p. 43).

Assim, fica claro que, embora haja propostas contempladas no Sistema Nacional de Educação, o desafio do tratamento igualitário entre os estudantes da EJA e os demais estudantes de outras modalidades permanece.

3.5 O vírus e a pandemia da covid-19 no Brasil

Transmitido por gotículas em forma de tosse, espirros, fluídos e aerossóis, surgiu na China, em dezembro de 2019, o vírus denominado como o novo coronavírus, sigla SARS-CoV-2. Posteriormente, ficou popularmente conhecido, mundialmente, como covid-19 e foi

rapidamente reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por causa de sua alta taxa de transmissão, que causava mortes em todos os países do mundo por onde chegou. (Lana *et al.*, 2020).

De acordo com Barros *et al.* (2020), os infectados poderiam ter um quadro grave de infecção respiratória, levando à internação ou até mesmo ao falecimento. Outro fator a ser destacado, segundo os autores, é que esse vírus tinha e ainda tem a capacidade de infectar até 80% de suas vítimas sem causar sintomas.

Da China, o vírus se espalhou logo para o continente europeu, e rapidamente por todos os outros continentes, chegando ao Brasil no mês de março de 2020 e, com a mesma velocidade, multiplicou-se pelas cinco regiões do país.

Autoridades sanitárias recomendaram o isolamento/distanciamento social para conter a contaminação da população pela covid-19 e, com chegada do vírus ao Brasil, autoridades políticas, com exceção do então presidente do Brasil, decretaram, seguindo as recomendações, o isolamento/distanciamento social em nível estadual e municipal.

Autoridades de saúde, cientistas e pesquisadores debruçaram-se sobre a genética do vírus para tentar combatê-lo. Várias instituições de pesquisa foram envolvidas, mas sem o apoio do governo federal, que dizia que se tratava apenas uma “gripezinha”. Segundo o próprio site do Ministério da Saúde brasileiro, em 1º de outubro de 2022, esse vírus já havia matado 686 mil brasileiros/as. No mundo, segundo o site G1, aproximadamente de 15 milhões de pessoas já haviam morrido em todo o mundo, até dezembro de 2021, devido às complicações da pandemia de covid-19.

No Brasil, além das falas presidenciais, que afirmavam que não havia perigo, e o pouco apoio do governo federal, foi instalado um caos, que Santos (2020) exemplifica bem quando nos diz que “A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome” (Santos, 2020, p. 17).

Assim, milhares de brasileiros/as se viram em uma situação complicada, tendo que fazer uma escolha difícil, entre o trabalho (que era escasso naquele momento) e o risco de contaminação ou passar fome com a família. Assim, escancarou-se a desigualdade social entre a população brasileira, herança do processo sócio-histórico que garante privilégios para poucos, despossuindo outros dos direitos sociais fundamentais.

Isso posto, destaco a relevância desta pesquisa, uma vez que busca dar visibilidade aos processos escolares vividos por sujeitos oriundos das camadas populares da periferia de Belo horizonte, onde o caos do período pandêmico aprofundou ainda mais as mazelas sociais e as

dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia. Essas mazelas sociais e as dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia deixam os sujeitos empobrecidos, ameaçam a qualidade do ensino-aprendizagem e podem favorecer o afastamento temporário (Unesco, 2020).

Diante dessas questões, surgem algumas indagações: como foi a garantia da educação por meio do ensino remoto aos educandos da EJA, em uma escola da rede estadual mineira, na capital? Como foi essa garantia, se muitos desses educandos não possuíam acesso à rede mundial de computadores e a recursos tecnológicos? Que sentido esses educandos deram à educação durante o período pandêmico? O direito à educação foi resguardado pela rede estadual de ensino mineira em um governo neoliberal?

Inspirada por tais questionamentos, no tópico a seguir, tratei dos impactos da covid-19 no ambiente escolar brasileiro.

3.6 O impacto da pandemia sobre o processo de escolarização de educandos da EJA

Com a determinação de isolamento/distanciamento social, as escolas também tiveram que se adequar à realidade daquele momento. Educadores e educandos precisaram construir novos caminhos para dar continuidade ao processo de escolarização. Boaventura de Sousa Santos, com sua obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, menciona que qualquer quarentena “[...] é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (Santos, 2020, p. 15).

O autor traz à tona significativas questões que nos permitem inferir que a pandemia impactou de diferentes maneiras a população mundial e seus profissionais. No caso específico da educação, levou-nos a pensar sobre o fazer docente e seus arrajos para o momento, assim como a refletir sobre a condição dos discentes. Isso nos leva a crer que não houve uma pandemia, mas pandemias da covid-19, sentidas e vividas de diferentes maneiras por toda a população mundial.

Isso posto, vale colocar em relevo a situação escolar brasileira. De acordo com o censo escolar de 2021, 82,9% dos estudantes de nossa nação são oriundos da educação pública, ou seja, aproximadamente pouco mais de 35 milhões dos 42,6 milhões de estudantes estudam nas redes municipal, estadual ou federal de ensino (Brasil, 2021), levando-nos a inferir que a maioria dos educandos são oriundos das camadas populares empobrecidas pelo capital.

Destarte, vale destacar que muitos desses educandos não tiveram o devido acesso ao

processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico. Ressalta-se que os educandos objeto desta investigação científica são, em sua grande maioria, trabalhadores de profissões subalternizadas e que, de certa maneira, precisaram sair de casa para trabalhar e garantir o sustento do lar. Outro fator a evidenciar é que a maior parte dos educandos da EJA possuem algum tipo de dificuldade com o uso de tecnologias, logo, a pandemia criou mais dificuldades para essas pessoas, como: o acesso e o uso dos equipamentos como computadores, tablets, smartphones, bem como o acesso adequado à rede mundial de computadores. Como bem sabemos, o acesso à internet é caro em nosso país, passando a ser mais um dificultador para a população empobrecida e periférica.

Diante ao cenário pandêmico, coube às autoridades federais, estaduais e municipais de educação a organização de um outro método de ensino, que guardasse o isolamento/distanciamento social da população e, ainda assim, garantisse o direito constitucional à educação. Tratando do objeto desta pesquisa, passamos a discutir, então, os processos adotados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

3.7 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e EJA

Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa, a palavra “tecnologia” significa a teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana. Já as TDICs permitem a difusão da informação por meios como o computador e a internet.

As TDICs, atualmente, estão presentes no cotidiano das pessoas, principalmente nos municípios brasileiros de grande e médio porte, entretanto o domínio de seu uso ainda é um grande desafio por parte da sociedade, seja pela falta de letramento digital² ou pela falta de acesso às novas tecnologias devido a questões econômicas, conforme destacou Corrêa e Dias (2016):

Destarte, embora possamos afirmar que, hoje em dia, nas grandes e médias cidades brasileiras, as TDIC estão onipresentes no cotidiano, elas não estão distribuídas igualmente na sociedade, visto que a inclusão digital ainda é um enorme desafio, especialmente em países marcados por uma histórica e arraigada desigualdade social, como é o caso do Brasil (p. 242)

No mundo globalizado, considerando o contexto da educação, percebe-se que é

² Segundo Soares M. (2002, np), letramento digital é “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

comum a utilização das TDICs por professores para a preparação de aulas e refinamento do conhecimento. Entretanto, ainda há barreiras quanto a seu uso como ferramenta de ensino em sala de aula, o que pode ser comprovado pelo fato de algumas escolas possuírem componentes tecnológicos trancados em laboratórios, sem o devido acesso e utilização produtiva pela comunidade escolar; por possuírem equipamentos obsoletos, sem acesso à internet; ou pelo despreparo dos docentes para a utilização das TDICs em sala de aula. Segundo Freitas (2010, p.52), “Na rede informacional que nos envolve, misturam-se vários saberes e formas muito diversas de aprender, enquanto nosso sistema educativo ainda se encontra todo organizado em torno da escola e do livro”.

As TDICs influenciam o cenário educacional e desafiam a prática pedagógica, visto que também é papel da escola auxiliar os estudantes no desenvolvimento do letramento digital, contribuindo para a inclusão digital³ dos estudantes, conforme mencionam Corrêa e Dias:

Nesse sentido, refletimos sobre a importância do uso ético, seguro e consciente das TDIC, pois, além da família, é papel da escola auxiliar o aluno no desenvolvimento desses atributos. Faz-se necessária a contribuição da agência de letramento escola na promoção da aquisição e desenvolvimento das capacidades éticas e críticas dos alunos, levando-se em consideração a variedade multicultural e multimodal das práticas letradas, proporcionando transformações nas dimensões pessoais, profissionais e cidadãs dos jovens (Corrêa; Dias, 2016, p.253).

As questões até aqui abordadas tornaram-se mais relevantes diante da pandemia do novo coronavírus, que teve seu início no ano 2020 e foi marcada pela necessidade do distanciamento social. A inserção de novas práticas pedagógicas de aprendizagem precisou ser realizada no contexto de ensino-aprendizagem de todas as modalidades de ensino, inclusive da EJA.

Fazer uso das TDICs passou a ser uma necessidade, e a adaptação de docentes e discentes às novas práticas foi imposta pela condição da saúde mundial. A responsabilidade social diante dos protocolos sanitários para evitar a contaminação e a disseminação da covid-19 e, assim, preservar a vida humana, passou a ser papel de todos, inclusive no contexto escolar.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), é fundamental compreender e se adaptar às linguagens contemporâneas, pois, aliadas à competência intelectual e à preparação para o sucesso profissional, elas permitem que a escola promova a construção de pessoas cada vez

³ A inclusão digital permite o acesso das ferramentas digitais por toda a população, trata-se da democratização do acesso e uso das tecnologias digitais de forma a produzir e difundir o conhecimento.

mais livres, evoluídas, independentes e responsáveis socialmente.

Diante do exposto, vale destacar a situação dos estudantes da EJA, que já se encontram, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho e que, durante a pandemia da covid-19, tiveram que se reinventar para dar sequência aos estudos. É preciso lembrar que esse “reinventar” precisava acontecer após uma longa jornada de trabalho, o que dificultava ainda mais esse processo de aprendizado, uma vez que essas pessoas já chegavam em casa cansadas, tensas pelos acontecimentos do período supracitado e, ainda assim, tinham que se esforçar para aprender não só o conteúdo, mas a utilizar as ferramentas tecnológicas contemporâneas fundamentais para os estudos naquele momento.

Considerando o Brasil, um país com grande desigualdade social, acesso precário a alimentação, moradia, segurança e TDICs por parte significativa da população, e levando em conta que a maioria dos estudantes da EJA é diretamente afetada por essa desigualdade, os desafios para a utilização das TDICs no processo ensino-aprendizagem tornam-se ainda mais desafiadores.

Em 1995, Valente já alertava para a necessidade de as TDICs fazerem parte do cotidiano das escolas:

A transformação da escola é cada vez mais necessária e a nova realidade está exigindo que isso aconteça. Ela parece bastante difícil de ser feita, mas se contar com o uso adequado da tecnologia da informática, essa transformação não só acontecerá como tornará o papel do professor muito mais efetivo. No entanto, se a função do computador não for compreendida e ele for implementado na escola como um virador de páginas de um livro eletrônico ou um recurso para fixar conteúdo, corremos o risco de informatizar uma educação obsoleta, fossilizando-a definitivamente (Valente, 1995, p. 48).

Observamos que, quase trinta anos após Valente (1995) dizer da necessidade de implementação das TDICs nas escolas, o que se viu durante a pandemia foi o oposto, com escolas, professores e estudantes despreparados para o uso dessas tecnologias. É preciso lembrar que, geralmente, na EJA, todas as políticas educacionais chegam por último, de modo que a pandemia deixou professores e estudantes atônitos.

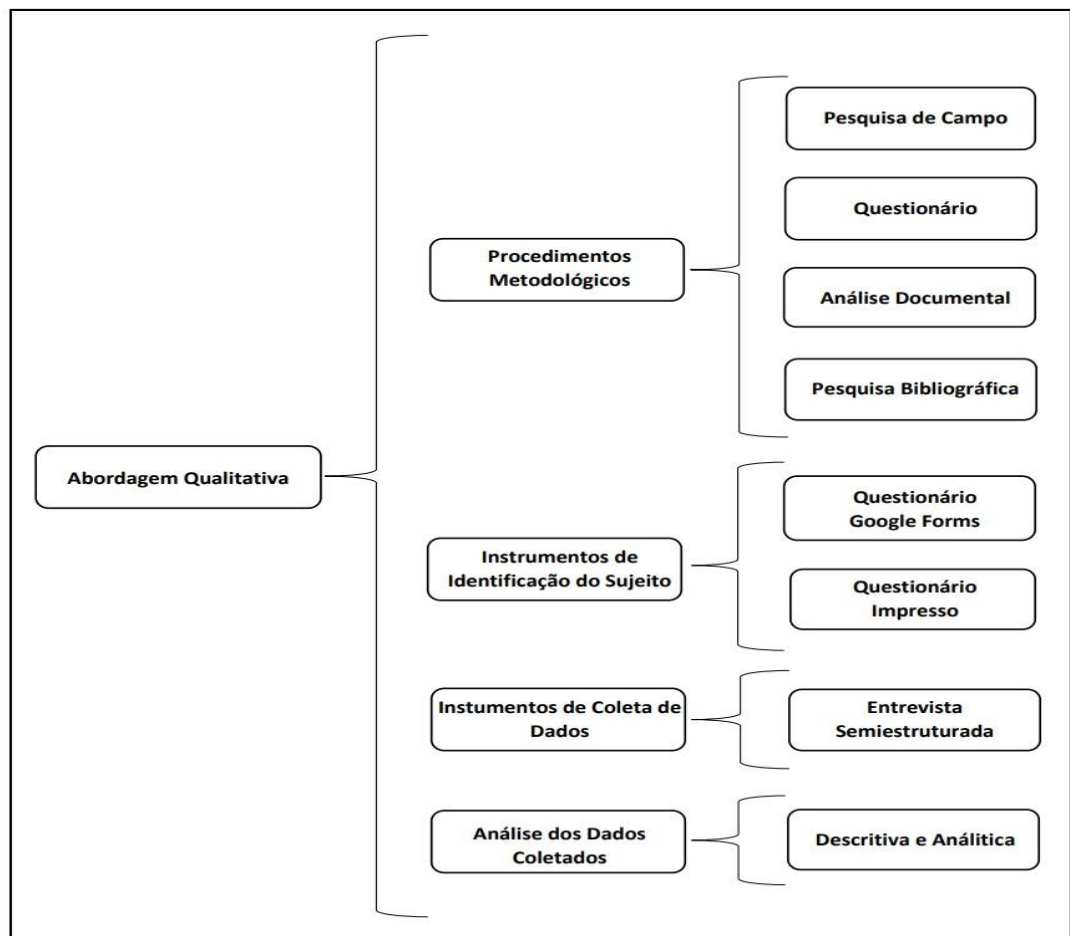
No próximo capítulo, foram explorados os caminhos metodológicos percorridos para a construção desta pesquisa.

4 MÉTODOS DA PESQUISA

Neste capítulo, teve lugar a caracterização da pesquisa, com a explicitação dos procedimentos metodológicos utilizados, o *locus* da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados adotados, os sujeitos da pesquisa e a maneira de análise e interpretação dos dados.

O fluxograma a seguir representa a estrutura do método da pesquisa:

Figura 1 – Estrutura do método da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

O propósito do fluxograma representado pela Figura 1 é apresentar ao leitor os caminhos percorridos e a organização deste capítulo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Considerando o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento, a abordagem qualitativa foi escolhida para a implementação desta pesquisa devido à

necessidade de aproximação da realidade do sujeito da pesquisa no contexto do afastamento social em decorrência da pandemia da covid-19.

Para Bogdan e Biklen, “A grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do ‘cavaleiro solitário’, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 108). A pesquisa qualitativa parte do contato direto entre o pesquisador e o pesquisado, com a coleta de dados descritivos, buscando dar ênfase ao olhar dos sujeitos da pesquisa.

Para Minayo (2001), a abordagem qualitativa de uma pesquisa busca um hall de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes. A pesquisadora considera e entende que tais reações humanas são “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2001, p. 21). Na abordagem qualitativa, é indiscutível a relação entre o mundo e o sujeito, trazendo fundamental importância para o significado.

Pode-se elencar características importantes da abordagem qualitativa: o ambiente natural do sujeito é a fonte direta dos dados, ou seja, o pesquisador precisa se inserir nas situações e lugares da pesquisa e levar em consideração o contexto; os dados coletados não são representados por números e sim compostos por transcrições de entrevistas, fotografias, documentos pessoais, notas de campo e imagens, o que traz riqueza aos dados e confere um carácter descritivo para a abordagem; o maior interesse está no processo da pesquisa e não no resultado em si, ou seja, a interação, o modo e o procedimento para a coleta dos dados são mais relevantes; a investigação gira em torno do modo como as pessoas guiam suas vidas, ou seja, a importância para o significado.

A pesquisa realizada considera a abordagem qualitativa e tal escolha se justifica tendo em vista que as informações dos sujeitos participantes são a fonte de conhecimento e o estudo apresenta as características elencadas.

4.2 Percorso metodológico

Para alcançar os objetivos, realizei a pesquisa empírica que, segundo Demo (2000, p. 55), caracteriza-se por dedicar-se “ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural”. A indicação desse método de pesquisa leva em conta

[...] a possibilidade que a mesma oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática (Demo, 1994, p. 37).

Fez-se também necessária a utilização de alguns procedimentos metodológicos que se complementaram, como a pesquisa de campo, que permitiu realizar a investigação nos locais onde ocorreu o fenômeno a ser pesquisado, a fim de conseguir elementos para explicá-lo, possibilitando ainda realizar observações e registros, bem como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Ademais, a análise documental também foi empregada, destacando-se como uma metodologia que possibilitou a melhor compreensão do problema, pois favoreceu uma leitura crítica e analítica dos projetos político-pedagógicos, dos registros e dos planos de aula, permitindo encontrar elementos para alcançar os objetivos propostos; bem como a pesquisa bibliográfica, que possibilitou uma cobertura abrangente do tema por meio de diálogos com autores e teóricos da área. No que diz respeito às entrevistas, a entrevista semiestruturada foi adotada, visando tentar documentar o não-documentado, de uma maneira complementar à observação, conforme destacou Haguette (1987). Cabe, aqui, definir o eixo das entrevistas: o que, com quem, como, quando e onde foram realizadas.

Para realização desta pesquisa, houve preocupação com o rigor em relação às fontes pesquisadas, por se tratar de um procedimento importante ao realizar uma investigação. Implementar um estudo com rigor não se refere ao estabelecimento dos critérios para realização da pesquisa, visto que podem ser diversos, trata-se do cuidado ao oferecer visões da realidade, da verdade, como assegura Bicudo:

Rigor exprime o cuidado que se tem ao proceder à busca pelo interrogado ou pela solução do problema proposto. Esse não é um cuidado subjetivo, carregado de aspectos emocionais. Mas é um cuidado que busca a atenção constante do pesquisador para proceder de modo lúcido, analisando os passos que dá em sua trajetória, conseguindo clareza dos seus “por quês” e “comos”, o que significa, dos fundamentos de seu modo de investigar e da visão de que modalidade de conhecimento sobre o indagado está construindo, ao proceder do modo pelo qual está encaminhando sua investigação. Rigor pode carregar consigo critérios diferentes, mas sempre há critérios passíveis de serem expostos e justificados no contexto da tradição do pensar científico/filosófico, artístico. Esses critérios, por sua vez, não estão circunscritos à esfera epistemológica e metodológica apenas, mas carregam visões de mundo e de realidade, portanto, concepções de conhecimento e de verdade (2006, p. 11).

Por fim, é importante mencionar o caráter ético que envolve todo trabalho que visa elevar o nível de compreensão sobre práticas humanas. O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa que envolve seres humanos se processe após consentimento livre e

esclarecido dos sujeitos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem sua anuência quanto à participação na pesquisa. Assim, a investigação científica só ocorreu após a participação no projeto de pesquisa ser aceita pelos sujeitos envolvidos. Eles foram previamente informados sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, antes da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo como base a Resolução CNS nº 466/2012 (Brasil, 2012). Esse TCLE tratou, inclusive, dos riscos envolvidos na participação, pois, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em gradações variadas”. Vale ainda destacar que os entrevistados poderiam se sentir desconfortáveis para responder determinada questão. O desconforto causado por algum tipo de pergunta realizada pela pesquisadora pôde ser reduzido com a opção de o/a entrevistado/a não responder às indagações ou desistir da entrevista, por exemplo.

4.3 Apresentação do *locus* de pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma escola localizada na Região Norte de Belo Horizonte, vinculada à Superintendência Regional de Ensino de Circunscrição, SRE Metropolitana C, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Para garantir o anonimato da escola pesquisada, no decorrer da pesquisa, ela foi denominada de Escola Metropolitana C (EMC).

4.3.1 Histórico da escola

Por não possuir sede própria, o início das atividades da Escola Metropolitana C se deu nas dependências de outra escola da Região Norte, situação que perdurou até o ano de 1986. Em 1986, a sede da Escola Metropolitana C foi inaugurada, acomodando primeiramente o ensino fundamental. Após 10 anos, em 1996, com a autorização para implantação do Ensino Médio na escola, ocorreu a ampliação de sua estrutura física.

4.3.2 Estrutura física

Atualmente, a estrutura física da escola é composta por três prédios dispostos como bloco 01, bloco 02 e bloco 03. Os espaços dos blocos estão dispostos da seguinte forma: o bloco 01 abriga os espaços destinados a direção, secretaria, departamento financeiro/pessoal, coordenação/vice direção, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática,

laboratório de ciências da natureza, laboratório de física, cantina, refeitório, banheiros masculino e feminino, almoxarifado, depósito de material de expediente e uma sala de aula. O bloco 02, por sua vez, abriga os espaços destinados a 13 salas de aula, sala de vídeo, sala de xerox e banheiros para servidores. Já o bloco 3 é composto por três salas de aula.

A escola possui ainda uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra descoberta, estacionamento para carros e áreas de convivência e lazer.

4.3.3 Aspectos legais e modalidades de ensino

Considerando os aspectos legais para funcionamento da EMC, a autozição funcional é de 1986 e a autozização de funcionamento se deu em 1992, por meio de portaria expedida pelo governo do estado de Minas Gerais. Em 1996, através de decreto-lei, foi autorizada a implantação do Ensino Médio.

A Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral no Ensino Médio (EMTI), que visa promover a formação integral e a inclusão social de jovens de 15 a 17 anos de idade, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania. Com a adesão de Minas Gerais ao programa, a EMC, a partir de agosto de 2017, passou a integrar o programa, por meio de regulamentação efetivada por portaria do MEC e por decreto estadual.

Baseada na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; na Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018; na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de Dezembro de 2018; na Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018; no Parecer CEE nº 192, de 31 de março de 2021 e na Portaria nº 230, de 09 de abril de 2021, da Secretaria de Estado de Educação, a EMC deu início, em 2022, à implementação gradativa do Novo Ensino Médio.

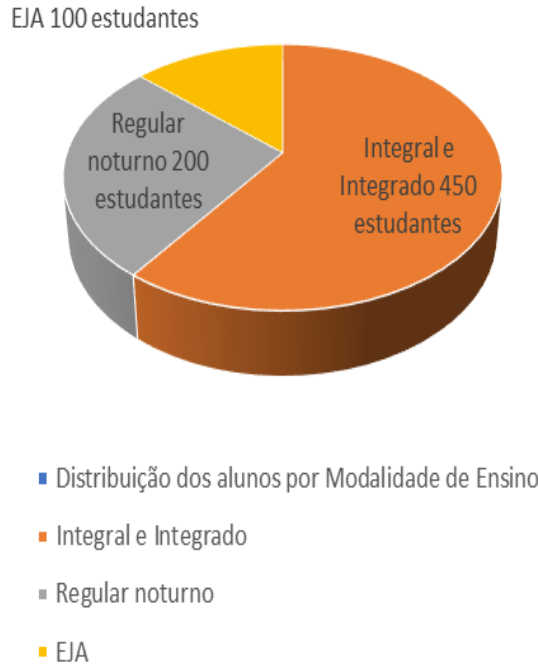
A EMC oferta, no período diurno, ensino médio nos formatos integral e integrado e, no período noturno, ensino médio pensado para crianças e adolescentes e EJA. A escola atende educandos moradores dos bairros mais empobrecidos da região, como Vila São Tomás, Vila Aeroporto, Vila Mariquinhas, Vila Bacuraus, bairros São Bernado e Júlio Maria.

4.3.4 A Escola Metropolitana C em números

Conforme dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMC, atualizado no ano de 2022, a escola possui 750 estudantes matriculados nas modalidades de ensino ofertadas,

conforme representado pelo Gráfico 1:

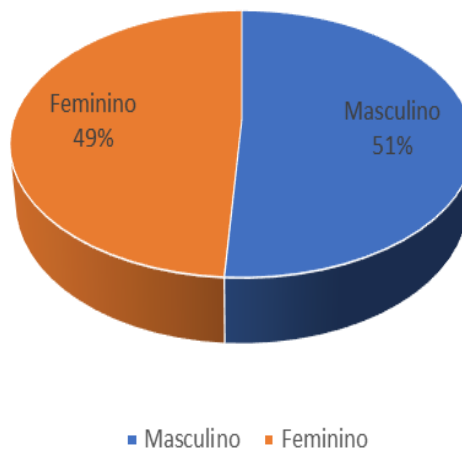
Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por modalidade de ensino



Fonte: Elaborado pela autora.

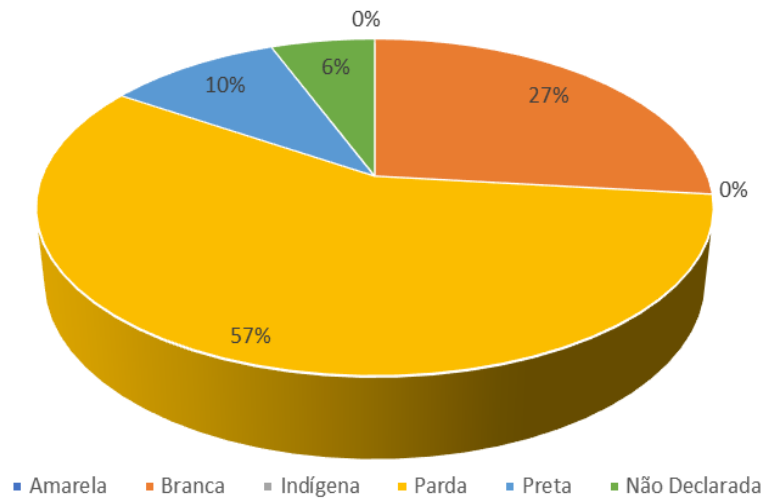
Esses estudantes dividem-se, em relação ao sexo e à cor, da seguinte forma:

Gráfico 2: Distribuição dos estudantes por sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

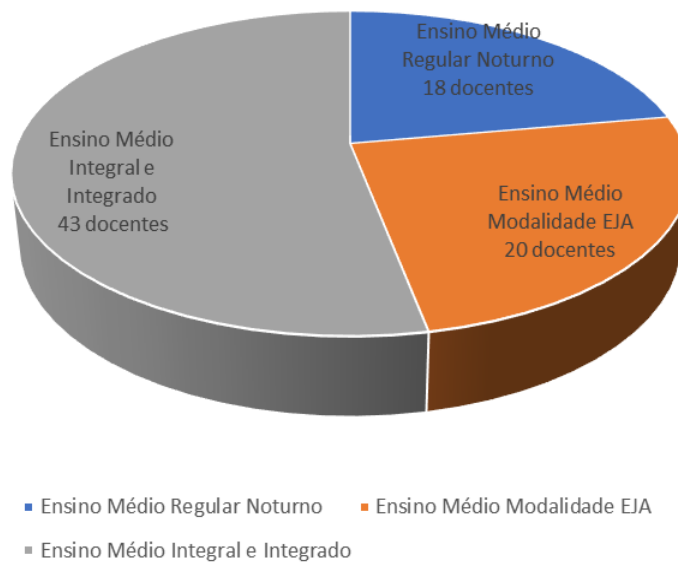
Gráfico 3: Distribuição dos estudantes por cor



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Gráfico 4, podemos verificar a distribuição do corpo docente nas modalidades de ensino da EMC:

Gráfico 4: Distribuição de docentes por modalidade de ensino



Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.5 Gestão democrática

Compõem o quadro gestor da escola uma diretora e dois vice-diretores. Uma das principais metas da gestão é viabilizar a participação efetiva dos vários segmentos escolares

em todos os aspectos da organização da instituição. Estudantes, pais, professores, coordenadores, especialistas e demais servidores são considerados sujeitos ativos no processo de decisões da escola, contribuindo para que a gestão democrática aconteça.

A autonomia e a participação direcionam o caminho a ser percorrido pelos sujeitos ativos da comunidade escolar, garantindo, conforme o PPP da escola, as condições necessárias para igualdade no acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; valorização do profissional da educação; gestão democrática do ensino público; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e aceitação de todas as formas de diversidade.

O ambiente participativo é favorecido por diversos espaços onde a gestão democrática é construída diariamente, seja nas atividades em sala ou nas decisões sobre os investimentos a serem realizados na instituição. Constituem esses espaços o colegiado de estudantes, a participação dos estudantes no conselho de classe, os líderes de turma e os clubes de protagonismo juvenil. A escola favorece um ambiente que permite o diálogo e a convivência democrática.

A comunicação com os estudantes é realizada por meio de reuniões mensais com os líderes de turma e com o colegiado de estudantes, visitas às salas de aula, divulgação nos murais da escola, acolhimento na entrada dos estudantes, reunião com os representantes dos Clubes de Protagonismo Juvenil, utilização das redes sociais como Facebook, Instagram, grupos de whatsapp e linhas de transmissão.

A comunicação com os servidores é realizada por meio de reuniões mensais, reuniões semanais de área, e-mail, divulgação nos murais da escola, utilização das redes sociais como facebook, instagram, grupos de whatsapp e linhas de transmissão.

4.3.6 Valores da instituição pesquisada

A escola, como instituição, possui princípios que direcionam as ações e decisões a serem tomadas e podem ser entendidos como os valores que conduzem a instituição.

A missão e a visão da escola são importantes para a definição da identidade da instituição, dos caminhos a serem seguidos e de onde se pretende chegar.

A missão busca mostrar para que a instituição existe, enquanto a visão define o destino final dessa instituição.

De acordo com o PPP da EMC, atualizado em 2022, a escola possui como Missão e

Visão:

MISSÃO

Fortalecer a construção de uma educação mais humana, democrática e justa, melhorar e inovar suas propostas e práticas pedagógicas. Aperfeiçoar-se sempre para que se possa avançar da “escola que temos” para a “escola que queremos.

VISÃO

Ser reconhecida pela comunidade como Instituição de Educação de excelência que concretiza o processo ensino e aprendizagem com qualidade, ética e comprometimento.” (Escola Metropolitana C, 2022, p. 12).

4.3.7 Contexto econômico e territórios escolares

Para a caracterização e a compreensão da relação existente entre a escola e os estudantes, é primordial o conhecimento dos sujeitos envolvidos, seus anseios, dificuldades e potencialidades. Essa compreensão favorece o estabelecimento da confiança e do respeito mútuos entre os membros da comunidade escolar, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A realidade socioeconômica é fator que pode refletir um contexto de vulnerabilidade ou seguridade e, por conseguinte, influenciar a restrição ou a ampliação de oportunidades na vida dos estudantes. Outro fator importante é a disponibilidade de equipamentos públicos de esporte, lazer, cultura e saúde próximos da escola e apropriados pela comunidade escolar como territórios educativos.

Isso posto, após análise do Índice Sócioeconômico (ISE) dos estudantes da EMC, calculado com base nas respostas obtidas pelos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), respondidos anualmente, foi possível constatar que o perfil dos estudantes permite que sejam enquadrados no que é considerado classe média baixa. A EMC concluiu, após interpretação desse índice, que o processo ensino-aprendizagem não é afetado pela classe a qual os estudantes da escola pertencem.

Em relação ao território onde a EMC está inserida, é preciso destacar que 70% dos estudantes residem na região, de modo que é possível entender o acesso dos estudantes aos equipamentos públicos culturais e sociais conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 2: Equipamentos públicos no território da EMC

Equipamento Público	Quantidade	Condição de Uso	Frequência de Utilização
Biblioteca	1	Boa	sempre que desejam
Esporte	2	Razoável	Semanalmente
Acesso à internet	3	Boa	Semanalmente
Cultural	0	Não se aplica	não se aplica
Unidade Básica de Saúde	1	Razoável	conforme necessidade

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3.8 Atuação da pesquisadora na Escola Metropolitana C

Em minha trajetória profissional na educação, tive a oportunidade de trabalhar com a escola pensada para crianças e adolescentes, ensino técnico e EJA, com experiências nos municípios de Ribeirão das Neves, Vespasiano e Belo Horizonte.

Em Belo Horizonte, no ano de 2009, fui docente da EMC, no ensino médio da EJA, ministrando aulas de matemática. As aulas da EJA ocorriam no período noturno, que tinha início às 19:00h e término às 22:35h, com quatro módulos de 50 minutos.

Era comum verificar o esvaziamento das turmas nos últimos módulos, já que os discentes, em sua maioria, se enquadravam no perfil de trabalhadores que buscam a escola após a jornada de trabalho, ficando cansados demais para assistirem às aulas até o final.

Por um ano, tive, nessa escola, a oportunidade desenvolver um trabalho que foi muito além da docência no que diz respeito à ministrar aulas. O desenvolvimento da empatia, do acolhimento e da afetividade me permitiu, por meio da convivência com esses educandos, perceber que o processo de ensino aprendizagem vai além dos muros da escola.

4.3.9 Escolha do local da pesquisa

Durante o período da pandemia, a EMC apresentou um grande afastamento temporário dos estudantes da EJA, que pode ser comprovado pela redução da oferta de turmas no período de 2020 e 2021, conforme dados fornecidos pela direção da escola. Em 2020, foram ofertadas cinco turmas da EJA-Ensino Médio no 1º semestre e quatro turmas da EJA-Ensino Médio no segundo semestre. Em 2021, foram ofertadas três turmas da EJA-Ensino Médio no 1º semestre, mantendo-se a mesma oferta no 2º semestre.

A Tabela 1 apresenta o detalhamento das turmas⁴ nos anos de 2020 e 2021, na EMC, considerando o ano escolar do Ensino Médio:

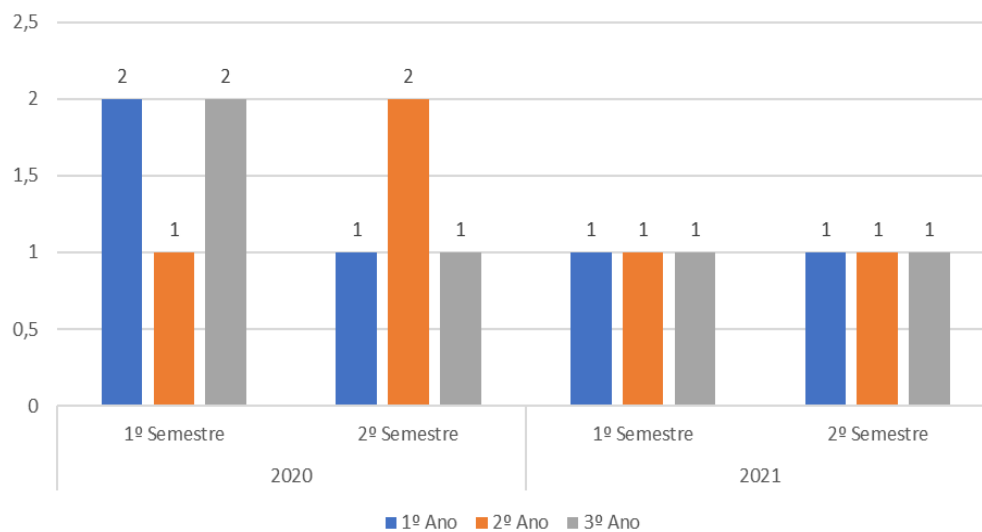
Tabela 1: Distribuição de Turmas da EJA – Ensino Médio em 2020 e 2021

	2020		2021	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
1º Ano	2 turmas	1 turma	1 turma	1 turma
2º Ano	1 turma	2 turmas	1 turma	1 turma
3º Ano	2 turmas	1 turma	1 turma	1 turma

Fonte: Elaborada pela autora.

O Gráfico 5 permite perceber a redução da oferta das turmas da EJA-Ensino Médio ao longo dos anos e 2020 e 2021.

Gráfico 5: Redução de Turmas da EJA – Ensino Médio em 2020 e 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o exposto, a escolha dessa escola se deu pelo fato de ter apresentado um número considerável de estudantes que se afastaram temporariamente dos estudos no período da pandemia da covid-19. Outro fator primordial para a escolha do local da pesquisa foi a receptividade da direção da escola diante da solicitação de participação.

⁴ Turmas da EJA-Ensino Médio com aproximadamente 30 alunos.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Na primeira etapa da pesquisa, em que se buscou identificar os sujeitos que se enquadravam no perfil procurado, utilizei o questionário disposto no apêndice B, estruturado com um texto de apresentação e 17 questões relativas ao perfil social e à trajetória acadêmica dos estudantes.

O questionário foi elaborado no *Google Forms* e disponibilizado aos estudantes via *Whatsapp*. Esse instrumento de pesquisa, conforme foi disponibilizado aos estudantes inicialmente, mostrou-se ineficaz para a coleta de dados, considerando que obtive a colaboração de somente um estudante. Procurando alternativas para a utilização do questionário, ele foi impresso e aplicado aos estudantes de forma presencial, maneira pela qual os estudantes entenderam a pesquisa e colaboraram de maneira voluntária, respondendo ao questionário proposto.

Para a segunda etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

O roteiro da entrevista semiestruturada, disposto no apêndice C, foi elaborado com 18 perguntas relacionadas a percurso escolar dos estudantes, acesso e uso das TDICs no período da pandemia e aspectos do REANP na vida escolar dos estudantes, sendo realizada com os sujeitos que atendiam aos requisitos da pesquisa. Aqui, ressalto que a entrevista semiestruturada possibilitou a aproximação entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, entretanto compreendo a subjetividade presente nas falas dos sujeitos, que podem não expressar fielmente a realidade. Conforme salienta Matos (2006, p. 51), “[...] diversos fatores como expectativas, motivações, experiências anteriores, emoções, valores, objetivos, interesses e o contexto sociocultural influenciam o modo como as pessoas percebem os fenômenos”.

É importante salientar que todos os cuidados foram tomados para a compreensão, a análise e a reflexão sobre os relatos dos discentes em relação ao objeto desta pesquisa.

4.5 Apresentação do sujeito de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, coube categorizar o sujeito. Para isso, busquei embasamento teórico em Fernando González Rey (2005). Fundamentado na psicologia

histórico-cultural, Rey (2005) assevera que

[...] o sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas” (Rey, 2005, p. 278).

Diante do exposto, compreende-se que o pesquisador cubano, Fernando González Rey, situa o sujeito dentro de um processo histórico-cultural, apontando sua construção simbólica inserida em atuações sociais. Rey (2005) evidencia que o sujeito é capaz de fazer algumas de suas escolhas, o que proporciona a constituição de sua subjetividade, colocando-o na condição de indivíduo intencional, consciente, interativo e capaz de tomar decisões e realizar ações por meio da consciência, produzindo, assim, seus processos simbólicos.

Nessa perspectiva, a EJA representa uma prática social atravessada por processos que configuram a subjetividade humana. Sendo assim, a pesquisa aqui proposta pretende dar visibilidade a esses intercâmbios, evidenciando a EJA não só como um direito universal fundamental, mas também como uma escolha consciente do sujeito por voltar à escola em busca de uma educação emancipadora. Como diz Freire, “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2002, p. 30). Balizada em Freire (2002), compreendo a busca pela EJA como um estado de consciência da garantia de direitos por parte dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Ainda tratando desses sujeitos, é necessário revisitar o documento nacional preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, a VI CONFINTEA, pois o instrumento é uma importante direção para quem busca definir quem são os sujeitos da EJA. Vale destacar que o documento coloca em relevo que o tratamento dado à modalidade como direito “significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto, significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos” (Brasil, 2009b, p. 28).

O documento diz ainda da diversidade que constitui essa modalidade de ensino, pois:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se

enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias exercidos (Brasil, 2009b, p. 28).

Pensar sobre quem são os sujeitos da EJA é pensar em direitos, mas também pensar em democracia. E, para garantir a democracia, se faz necessário considerar a inserção de todos os seres humanos no mundo (Arendt, 1996). A EJA é modalidade que atende, em sua maioria, população periférica, corpos que historicamente seguem à margem em uma sociedade que é marcada por relações injustas e de exploração, que há séculos classifica os sujeitos, estigmatizando-os por causa de sua escolarização, classe social, cor de pele e saberes culturais. Enfim, naturalizando as desigualdades sociais que se revelam nas corporeidades de cada ser humano. Quando pensamos nos sujeitos da EJA, sabemos que possivelmente serão taxados pela corporeidade que carregam; a forma como falam ou se vestem, a localidade onde moram. Tudo isso, em uma sociedade marcada por preconceitos, representam aspectos utilizados para padronizar e oprimir esses sujeitos. Contudo, o que cabe mencionar é que, ao educador/a da EJA, é inadmissível uma posição de neutralidade, pois o sujeito da Educação de Jovens e Adultos busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições (Freire, 1997).

Soares L. colabora, ao mencionar que:

[...] os termos “jovens” e “adultos” indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Soares L., 2002, p. 43).

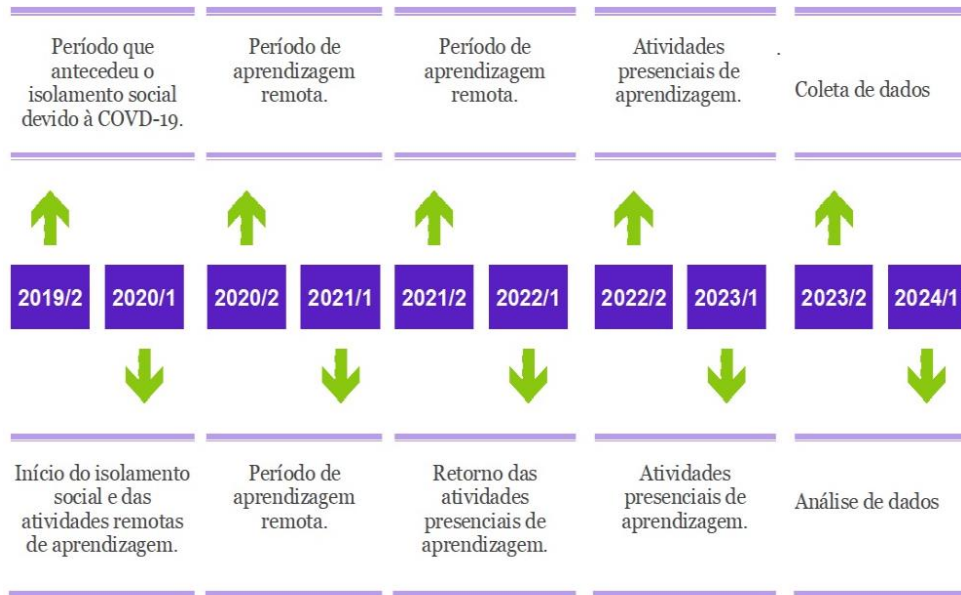
Além desses fatores, as experiências que trago do fazer docente como professora de matemática na EJA, em escolas das periferias de Belo Horizonte e da região metropolitana, credenciam-me a dizer que o educador/a comprometido com essa modalidade educativa deve superar o caráter instrumental e compensatório do processo, a fim de contribuir com uma educação que colabore para a efetivação de uma sociedade justa.

4.6 Coleta e análise de dados

Este tópico traz informações acerca dos estudantes da EJA – Ensino Médio da Escola

Metropolitana C, a análise dos dados coletados para identificação do sujeito⁵ da pesquisa e a análise das informações relativas a esses sujeitos. A coleta de informações deu origem a dados que foram traduzidos em uma série de gráficos construídos com a utilização do *software* Excel.

Figura 2: Linha do tempo



Fonte: Elaborada pela autora.

4.6.1 Busca pelo sujeito da pesquisa

No período da realização da coleta dos dados para a presente pesquisa, a EMC possuía duas turmas de EJA Ensino Médio 1º ano, duas turmas de EJA Ensino Médio 2º ano e uma turma de EJA Ensino Médio 3º ano. Para identificar, dentro dessa população, os estudantes que estavam estudando na modalidade da EJA no período de distanciamento social devido à pandemia da covid-19, foi solicitado que eles respondessem a um questionário (disposto no Apêndice B) para coleta de informações, bem como para que manifestassem sua vontade de participar da pesquisa.

O questionário foi feito no Google Forms e disponibilizado para os estudantes por meio de um link encaminhado para o grupo de *Whatsapp* das turmas, para que os estudantes respondessem virtualmente. Entretanto, a proposta de coleta de dados efetuada

⁵ O sujeito da pesquisa necessariamente precisava atender ao requisito de ter estudado na modalidade da EJA no período da pandemia da covid-19, compreendido entre os anos de 2020 e 2021, e ter se afastado temporariamente dos estudos nesse período.

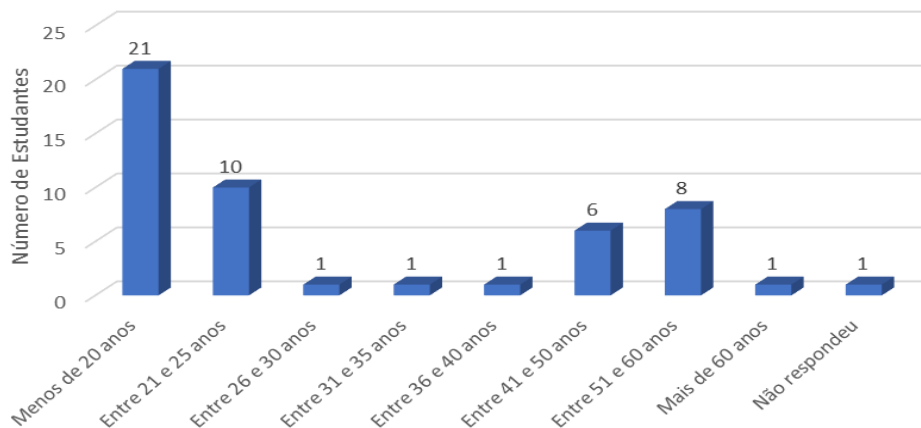
dessa forma não foi eficaz, tendo em vista que somente um estudante respondeu ao questionário virtual. Como alternativa para a coleta dos dados, o questionário foi impresso e entregue para os estudantes responderem de maneira física. Com a utilização do questionário impresso, obtive a colaboração de 50 estudantes, que se dispuseram a responder às questões propostas.

A análise dos dados coletados por meio do questionário impresso permitiu construir indicadores de faixa etária, raça, gênero e modalidade de ensino do percurso escolar durante o período da pandemia da covid-19, bem como identificar, dentro da população que respondeu ao questionário, os sujeitos que atendiam ao requisito da pesquisa. No próximo subtópico, apresento os indicadores construídos.

4.6.1.1 Indicador de faixa etária

Foi perguntado aos estudantes a qual faixa etária pertenciam, e o resultado obtido foi traduzido pelo Gráfico 6.

Gráfico 6: Faixa etária dos estudantes da EJA Ensino Médio da EMC

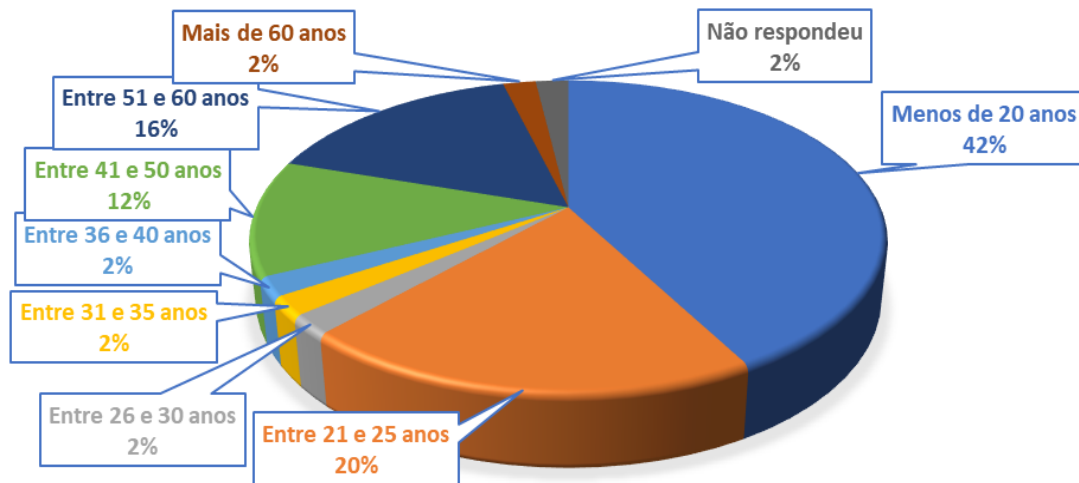


Fonte: Elaborado pela autora.

A EJA Ensino Médio da EMC é uma EJA jovem, com 42% dos estudantes com menos de 21 anos e 20% dos estudantes com idades entre 21 e 25 anos, totalizando 62% da população discente da modalidade na escola. Juntando-se a eles, estão os estudantes que possuem idades entre 26 e 50 anos, e que representam 18% dos discentes da EJA, e os mais idosos, acima de 50 anos, que também representam 18% da população da EJA na escola.

A leitura do Gráfico 7 permite verificar as porcentagens de estudantes que compõem o corpo discente da EJA na EMC por faixa etária.

Gráfico 7: Porcentagem de alunos por faixa etária na EJA da EMC



Fonte: Elaborado pela autora.

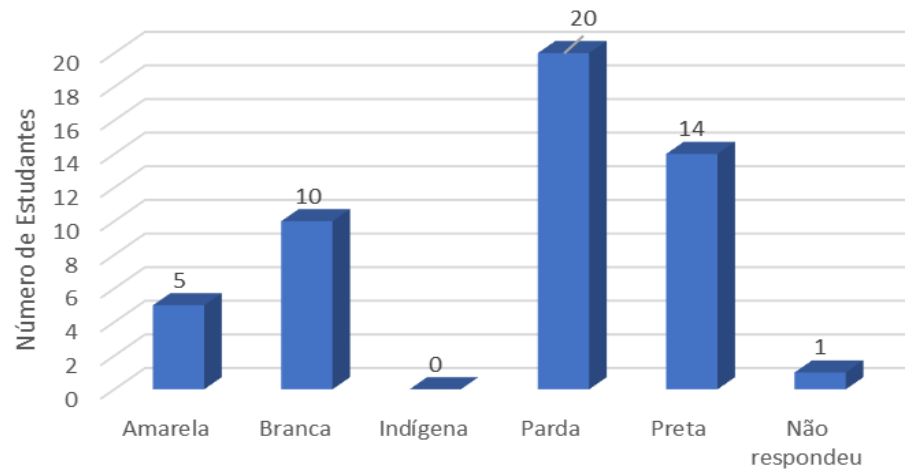
4.6.1.2 Indicador de raça

Foi perguntado aos estudantes sobre a raça a qual pertenciam e, neste contexto, utilizo a palavra “raça” para me referir aos aspectos físicos do indivíduo, conforme esclarece Gomes (2005):

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2005, p.45).

Em resposta à questão, representando a maioria da população discente, 20 estudantes responderam que se consideram pardos e 14 estudantes responderam que se consideram pretos, o que representa, em soma, 68% da população discente da EJA da EMC. Os estudantes que se consideram brancos ocupam a porcentagem de 20% e 10% dos estudantes se consideram amarelos. Os gráficos 8 e 9 traduzem os dados coletados quanto à raça dos estudantes.

Gráfico 8: Raça dos estudantes da EJA Ensino Médio da EMC



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9: Porcentagem de alunos por raça na EJA da EMC

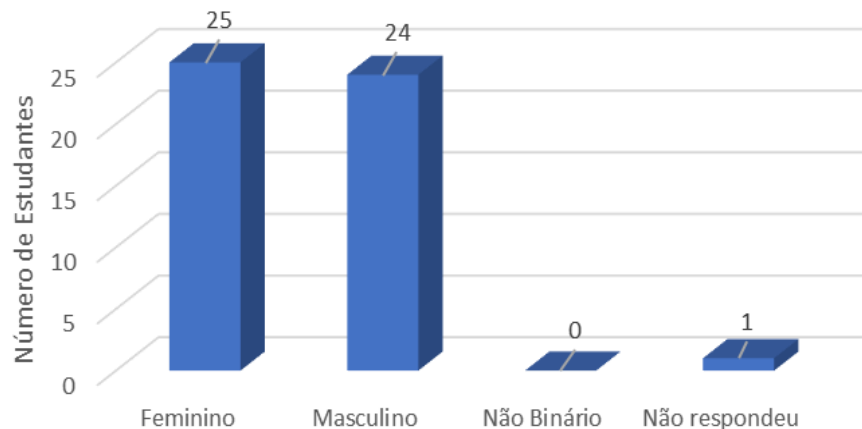


Fonte: Elaborado pela autora.

4.6.1.3 Indicador de gênero

Quanto ao gênero, a análise dos dados mostrou um equilíbrio entre os gêneros feminino e masculino, como apresenta o Gráfico 10.

Gráfico 10: Distribuição de gênero dos estudantes da EJA da EMC



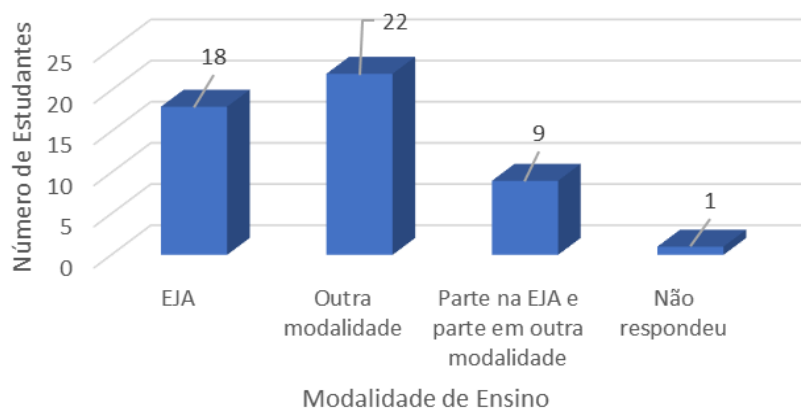
Fonte: Elaborado pela autora.

Após a análise dos dados quanto a faixa etária, raça e gênero, dei início à análise com relação à modalidade de ensino que os estudantes estavam cursando em 2020 e 2021, tendo em vista que o sujeito da minha pesquisa necessariamente precisava ter cursado a modalidade da EJA nesse período.

4.6.1.4 Indicador de modalidade de ensino do percurso escolar durante o período da pandemia de covid-19

Perguntado aos estudantes sobre ter cursado o ensino fundamental na EJA, 18 estudantes responderam que sim, 22 estudantes responderam que não, nove estudantes responderam que parte dos estudos foi realizada na EJA e outra parte não, e um estudante não respondeu à pergunta. As informações foram traduzidas no Gráfico 11.

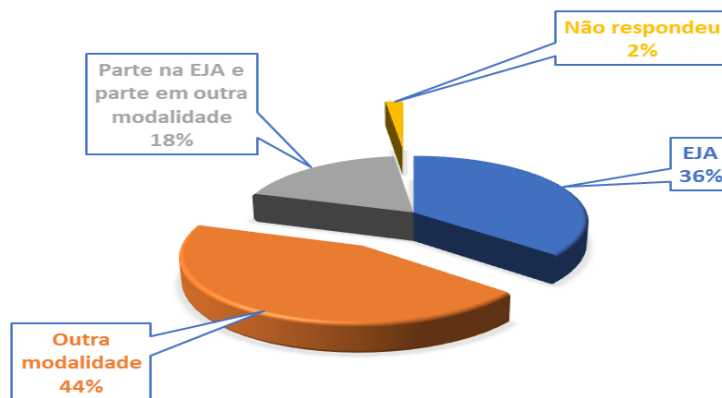
Gráfico 11: Modalidade de Ensino cursada pelos estudantes no Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura dos dados permitiu afirmar que os 22 estudantes que cursaram o Ensino Fundamental em uma modalidade diferente da EJA e um estudante que não respondeu à pergunta não fazem parte da população de discentes que se enquadra no perfil do sujeito da pesquisa, restando, assim, 27 estudantes para análise do perfil.

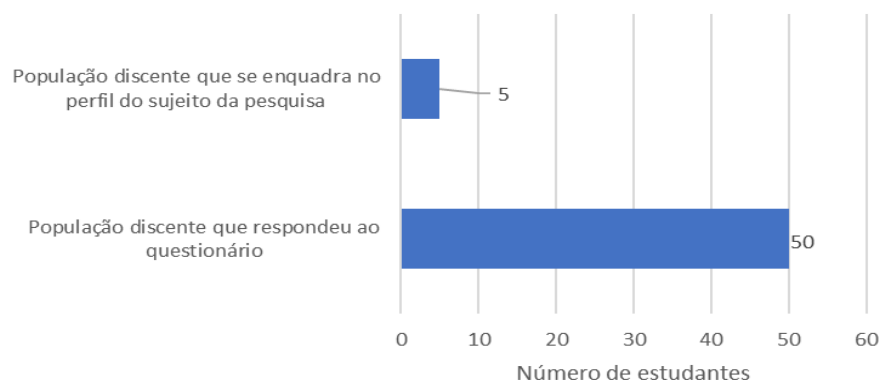
Gráfico 12: Porcentagem de estudantes em relação à modalidade cursada no ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da leitura do Gráfico 13, é possível perceber que 46% dos estudantes não se enquadram no perfil do sujeito da presente pesquisa, restando a análise do perfil de 54% dos estudantes. Em continuidade à análise dos dados, dos 27 estudantes que cursaram o ensino fundamental na EJA, somente cinco estavam frequentando a escola e/ou interromperam os estudos nos anos de 2020 e/ou 2021. Esses estudantes se enquadraram no perfil do sujeito da pesquisa e representam 10% da população discente que respondeu ao questionário. Perguntado a esses estudantes se concordavam em participar da pesquisa, os cinco responderam que sim, passando a compor a população pesquisada do trabalho em questão.

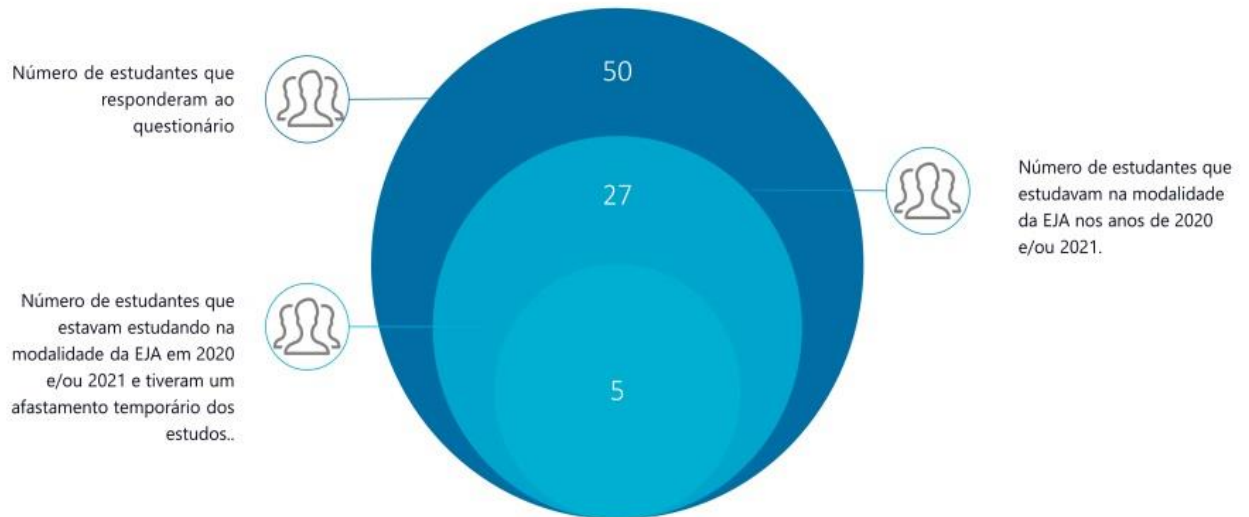
Gráfico 13: Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

O infográfico representado na Figura 3 mostra o caminho traçado para a escolha dos cinco estudantes que compuseram a população pesquisada.

Figura 3: Caminho para escolha dos sujeitos



Fonte: Elaborada pela autora.

Nos próximos tópicos, discorro sobre as informações coletadas por meio da entrevista semiestruturada, disposta no apêndice C, realizada com a população pesquisada.

4.6.2 Da entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas na EMC, em dia e horários previamente agendados com os estudantes. Para gravação da entrevista foi solicitada permissão para cada um dos estudantes entrevistados. O registro de voz foi realizado por um celular.

A princípio, a entrevista contaria com cinco colaboradores estudantes da EJA, entretanto, no período em que a entrevista foi realizada, um dos estudantes já havia se afastado da escola. Assim, as entrevistas foram realizadas com quatro dos cinco estudantes que atendiam aos requisitos do sujeito da pesquisa.

Os dados coletados na entrevista semiestruturada, disposta no apêndice C, foram analisados de forma descritiva e analítica. Os aspectos éticos, a valorização dos sujeitos⁶ envolvidos e o respeito às diferenças foram princípios considerados fundamentais para o levantamentos dos dados.

A transcrição das entrevistas foi realizada com auxílio do *software Converter*, um

⁶ Foram utilizados nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa com a finalidade de preservar a identidade dos estudantes que e resguarda os cuidados éticos inerentes á pesquisa.

transcritor digital que converte áudio em texto, no entanto foram necessárias correções da transcrição, já que o *software* não reconheceu todas as falas. Sobre a utilização de transcritores, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “um transcritor não faz o trabalho por si, mas reduz consideravelmente o tempo que esse trabalho lhe tomará. Um transcritor é a parte de reprodução de um gravador com pedais para controlar a paragem, rebobinagem e início de marcha” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 175).

Após transcrição, tratamento e interpretação das informações coletadas, foram estabelecidas, a partir dos objetivos da pesquisa, categorias temáticas e indicadores. O Quadro 3 apresenta as categorias e indicadores estabelecidos.

Quadro 3: Categorias e indicadores da pesquisa

CATEGORIAS	INDICADORES
O percurso escolar dos estudantes	Início da trajetória escolar
	Interrupção dos estudos
	Retorno aos estudos na modalidade da EJA
Entendendo um pouco sobre as TDICs no contexto da EJA	Acesso às TDICs
	Conhecimento sobre TDICs
	Uso das TDICs
O afastamento escolar dos estudantes da EJA durante a pandemiada Covid-19	Motivos que levaram ao afastamento escolar temporário
	Sentimentos relacionados ao afastamento escolar temporário
	Sentimentos relacionados ao retorno escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, verso sobre as categorias apresentadas, dialogando com os autores que auxiliaram na análise. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. A escolha por esse método se justifica pela necessidade de explorar em profundidade o impacto da pandemia na EJA e o uso das TDICs. Ao adotar uma metodologia qualitativa, que abarca a revisão bibliográfica e documental, a observação e as entrevistas semiestruturadas, pretendeu-se não apenas compreender os efeitos da pandemia mas também capturar a diversidade de experiências e percepções dos educandos da EJA. Essa abordagem metodológica está alinhada com os preceitos de pesquisadores como Bardin (1977), Bauer (2008), Franco (2008), Minayo (2001), Moraes (1999) e Triviños (1987), que defendem a importância de uma análise qualitativa profunda para elucidar questões complexas.

A análise de conteúdo permite uma investigação minuciosa dos dados coletados, possibilitando a identificação de padrões, tendências e nuances que contribuem para uma compreensão abrangente do fenômeno estudado. Dessa forma, a escolha pela análise de conteúdo proporcionou uma visão holística e detalhada do impacto da pandemia na educação, bem como do papel desempenhado pelas TDICs nesse contexto desafiador.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentei, neste capítulo, os resultados da pesquisa, considerando a análise e a discussão dos dados a partir dos objetivos da pesquisa e das categorias temáticas definidas. Versarei ainda sobre o aprendizado proporcionado por esta investigação científica e sobre o recurso pedagógico construído a partir deste estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados pelos nomes fictícios Maria, Luiza, Miranda e Bastos para preservar sua identidade.

5.1 O percurso escolar dos estudantes

Nesta seção, apresentam-se o percurso escolar inicial dos sujeitos entrevistados; as lembranças que têm da infância no que se refere à escola, já que todos os entrevistados tiveram algum nível de contato com a escola quando criança; os motivos que os levaram à interrupção dos estudos e ao retorno escolar na modalidade da EJA.

Os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância, mas abandonaram os estudos prematuramente, em sua maioria, devido à necessidade de trabalhar, como relata Miranda:

[...] e aí eu tinha parado, acho que quando falava quarta série, e eu acho que eu tive que parar, vou, vou pensar ... quando eu tinha acho que 15 anos, para trabalhar. Aí eu parei, a gente tinha que trabalhar (Miranda – Trecho de entrevista).

Bayma-Freire *et al.* (2016) mencionam que:

A pobreza de muitas famílias induz a inserção precoce dos filhos no mercado de trabalho e a convivência com o abandono escolar. Todos os estados brasileiros apresentam elevados índices de abandono escolar nas famílias pobres. A desigualdade socioeconômica parece ser um problema secular no Brasil, e usada como “estandarte” das promessas eleitorais de sucessivos políticos (Bayma-Freire *et al.*, 2016, p. 216).

A investigação científica realizada por esses autores colabora para a compreensão da fala de Miranda, um dos sujeitos pesquisados. A pesquisa revelou que 59,1% do afastamento escolar de crianças e adolescentes tem relação direta com sua classe social, sendo a maioria pertencente a uma população próxima da linha da miséria, que precisa trabalhar para auxiliar os pais no sustento do lar. Silva A. (2022, p. 45) afirma que “os reflexos do Trabalho Infantil no desenvolvimento educacional das crianças poderão se tornar irreversíveis, principalmente no Ensino Fundamental”.

Convergindo para a direção de Miranda, Bastos acrescenta que, além da dificuldade financeira dos pais, que o levou a interromper os estudos, logo veio o casamento e, com ele, uma necessidade ainda maior de manter a família economicamente.

Eu fui para a escola com dez para onze anos mas tive que ir trabalhar né. A condição dos meus pais era difícil e eu tinha que trabalhar. Depois eu casei e não dava para estudar né, tinha que manter a casa e a família (Miranda – Trecho de entrevista).

Já as pesquisadoras Andrea Raoport e Sabrina Boeira da Silva (2013) mencionam que “uma criança que abandona a escola para dedicar-se ao trabalho, ou mesmo que divide seu tempo entre a escola e o trabalho estará comprometendo seu futuro e minimizando suas possibilidades de elevar sua condição social” (p. 23).

Outro fator, relatado pela entrevistada Maria, para a interrupção dos estudos, foi a questão patriarcal, que submetia muitas mulheres no século passado.

Eu tinha sete anos quando eu comecei estudar. Depois meu pai cismou que eu estava namorando na escola e eu tive que sair na da escola na segunda série. Eu falei que eu não estava namorando mas ele disse que eu estava sim, que eu estava traindo ele (Maria – Trecho de entrevista).

O relato de Maria confirma o efeito da sociedade patriarcal sobre as condições de vida das mulheres e é corroborado por Soares L., que afirma que “Há inúmeros registros em que o pai proibia a filha de ir para a escola ou mesmo continuar frequentando os estudos para mantê-las na tarefa de casa ou com receio de arrumar namorados” (Soares L., 2019, p. 3).

Conforme os relatos apresentados, os entrevistados afastaram-se dos estudos ainda jovens, na infância ou adolescência. O retorno desses estudantes se deu bem mais tarde, na modalidade da EJA, motivados pelas perspectivas de um futuro com mais oportunidades e pela satisfação pessoal da busca pelo conhecimento. As palavras de Miranda traduzem essa satisfação pessoal alcançada com o retorno da estudante à escola.

Aí voltei, eu já estava com 50 anos né, é quase 50, no Mares Guia⁷ [...] Ah, eu fui. Ah, me deu uma vontade! Eu voltei a ler, eu estava lendo mal! Aí eu voltei, gostei demais, pra ler, pra escrever, foi muito bom, era ruim (Miranda – Trecho de entrevista).

A fala da estudante é corroborada por Oliveira (1996), que afirma que o retorno à

⁷ Trata-se da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, localizada na Região Norte de Belo Horizonte, que oferece a modalidade da EJA – Ensino Fundamental.

escola “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (Oliveira, 1996, p. 25). O aumento da autoestima dos sujeitos que retornam à escola colabora com o aprendizado e com as perspectivas de uma ascensão social. A estudante Maria retornou aos estudos à convite de uma colega, simplesmente por achar interessante voltar à escola, entretanto logo percebeu que esse retorno poderia ser uma oportunidade, trazendo uma perspectiva de trabalho. Observe as palavras de Maria sobre o retorno à escola na modalidade da EJA: “Ahh... eu achei interessante. Amanhã ou depois eu posso arrumar um serviço a pessoa vai me perguntar: você tem ensino médio? Tenho” (Maria – Trecho de entrevista).

Nesse mesmo viés, Bastos revela que almeja um futuro melhor, que pode ser alcançado por meio dos estudos. Ao ser indagado sobre o que o levou a retornar a escola e se aquela atitude de procurar pela modalidade de EJA era importante, ele diz: “Com certeza. É para ter um futuro lá na frente.” e completa: “Porque eu já tenho uma profissão e eu quero ter outra profissão (Bastos – Trecho de entrevista)”. Para Camargo e Martinelli (2006, p. 199), “O significado de ser alfabetizado está vinculado à questão da ascensão social, mas principalmente com a autoestima”.

Baseando-me na fala de Bastos, é possível identificar a convergência de ideias de diferentes autores, destacando Camargo e Martinelli (2006) e Pedroso (2019). Bastos, um dos sujeitos da pesquisa, expressa seu desejo de melhorar sua situação futura por meio da educação, refletindo uma perspectiva alinhada com a visão de ascensão social por meio da alfabetização, conforme discutido por Camargo e Martinelli (2006). Sua afirmação de que “com certeza” retomar os estudos é importante indica um reconhecimento da importância da educação para alcançar seus objetivos profissionais e, por extensão, sua autoestima.

Já Ana Pedroso (2019), pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais, em resultado de sua pesquisa publicado em 2019 sobre o papel da cultura na aprendizagem escolar de jovens e adultos na perspectiva da teoria sócio-histórica de Vygotsky, menciona da influência dos processos sociais e culturais no desenvolvimento humano.

A fala de Bastos sobre a importância dos estudos também se relaciona com a teoria de Vygotsky, conforme citado por Pedroso (2019, p. 73). Para a autora, Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento psicológico humano. Bastos durante a entrevista reconhece que adquirir novos conhecimentos e habilidades através da educação é fundamental para sua busca por uma nova profissão, o que exemplifica a aplicação prática dos conceitos vygotskianos. A noção de mediação, destacada por Pedroso

(2019, p 73), é evidente na fala de Bastos. Sua decisão de retornar aos estudos é uma forma de mediação entre seu desejo por um futuro melhor e as oportunidades disponíveis para ele através da educação. A interação com o meio social e a busca por uma nova profissão são exemplos concretos da influência dos processos sociais na trajetória educacional de Bastos, sujeito pesquisado.

Isso posto, verifica-se uma interseção entre as perspectivas de diferentes autores, mostrando como experiências individuais como a de Bastos podem ser entendidas à luz de teorias mais amplas sobre educação, desenvolvimento humano e mediação social.

Já o sujeito Luiza menciona o seguinte:

Aí, em 1990, eu vim para cá, para BH, entendeu e, em 2019, eu, a convite de algumas amigas minha que estavam estudando, entendeu, aí elas me convenceram a voltar, né?

Aí eu comecei lá no Mares Guia.

Aí eu concluí lá, né?

E depois eu vim para cá.

[...] no começo, era mais para ocupar minha mente, minha cabeça, porque eu tinha acabado de me separar, né e... então elas, as minhas amigas conversando comigo me falaram que era bom para mim, que ia ser bom para ocupar a cabeça e eu também eu ia né voltando devagazinho... entendeu, pegando as coisas que eu já tinha esquecido...(Luiza – Trecho de entrevista).

Buscando fazer uma análise de conteúdo baseada na entrevista semiestruturada realizada com o sujeito Luiza, percebe-se que a entrevistada relata que inicialmente se matriculou na EJA para ocupar a mente após uma separação, sugerindo uma busca por ocupação e recuperação gradual. Essa experiência reflete os princípios discutidos por Pedroso *et al.* (2023), que destacam como os educandos da EJA, incluindo aqueles que retornam à escola por motivos diversos, buscam superar as dificuldades vivenciadas e continuar seu desenvolvimento humano e social.

Nessa perspectiva, Vygotsky, citado por Pedroso (2019), é relevante, pois nos auxilia a compreender do caminho educacional de Luiza. Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento psicológico humano é inseparável dos processos sociais e culturais, e a aprendizagem é mediada por interações sociais. A decisão de Luiza de retornar à escola pode ser vista como uma busca por essas interações e estímulos para continuar seu desenvolvimento. Nesse mesmo caminho, as pesquisas de Silva (2014) e Rey (2005) destacam a importância de compreender o significado e a relevância do processo educativo na vida do educando, bem como os impactos emocionais e simbólicos na subjetividade dos sujeitos. A decisão de Luiza de se matricular na EJA não apenas reflete uma busca por

ocupação, mas também indica um desejo de recomeço com o mundo da educação e uma possível transformação pessoal e emocional por meio dessa experiência.

Desse modo, a análise de conteúdo evidencia como a experiência individual de Luiza se entrelaça com conceitos e teorias mais amplas sobre educação, desenvolvimento humano e aprendizagem, demonstrando a complexidade e a religação de saberes interdisciplinares (Morin, 2000) e a relevância desses temas na vida dos educandos adultos.

As questões descritas nas entrevistas supracitadas refletem um ciclo de privações que prejudicam o acesso à educação não só dos sujeitos entrevistados, mas de milhares de brasileiros. Conforme destacado pelos estudos de Bayma-Freire *et al.* (2016), o empobrecimento é um fator determinante no abandono escolar precoce, levando muitas crianças, adolescentes e jovens a interromperem os estudos para contribuir com o sustento da família. Essa realidade é ainda mais preocupante quando consideramos os reflexos do trabalho infantil no desenvolvimento educacional das crianças, como apontado por Silva A. (2022).

Além disso, a dificuldade de acesso a bens culturais e tecnológicos devido ao empobrecimento familiar também desempenha um papel significativo nesse cenário. Estudos demonstram que a falta de recursos educacionais e culturais adequados pode limitar as oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal de jovens de famílias empobrecidas (Smith *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos surge como uma importante política pública na oferta de uma outra oportunidade de educação para aqueles que tiveram a necessidade do afastamento temporário (Silva, 2018). No entanto, é fundamental que os programas de EJA sejam adaptados para atender às necessidades específicas desses estudantes, levando em consideração as barreiras socioeconômicas e culturais que enfrentam.

Portanto, políticas públicas devem ser direcionadas não apenas para abordar as causas imediatas do afastamento temporário, como o empobrecimento familiar e o trabalho infantil, mas também para promover a inclusão social e proporcionar oportunidades igualitárias de educação. Isso inclui investimentos em infraestrutura educacional, programas de assistência financeira e garantia de acesso equitativo a recursos educacionais, culturais e tecnológicos, como defendido por diversos especialistas na área (García-Hernández *et al.*, 2020).

Ao adotar uma abordagem abrangente e baseada em evidências apresentadas pelos pesquisadores da EJA ao longo dos anos, como Pedroso (2019), Pedroso *et al.* (2023), Silva (2021), Silva A. (2016), Soares L. (2019), Oliveira (1996) e tantos outros, será possível romper o ciclo de desigualdade e construir um futuro mais promissor para as gerações futuras. No tópico a seguir, apresento a análise das entrevistas, no que diz respeito às TDICs.

5.2 Entendendo as TDICs no contexto da EJA

Neste tópico, apresento como era o acesso dos estudantes da EJA às TDICs e o conhecimento que eles possuíam sobre essas tecnologias. Busquei mostrar como os estudantes faziam uso dessas tecnologias antes, durante e após a pandemia. Assim, é possível perceber que, nessa categoria, ainda não fica evidenciado o afastamento escolar durante o período pandêmico.

Iniciei a análise por Maria, nome fictício dado à entrevistada que, ainda antes do gravador ser ligado, relatou que iniciou seus estudos aos sete anos, mas que logo no segundo ano de estudo foi retirada da escola, pois seu pai não concordava que mulher estudasse. Como este tópico foi dedicado às TDICs, essa fala tão significativa ficará invisibilizada, mas será tratada no tópico seguinte.

A entrevista com Maria foi valiosa e apontou reflexões importantes sobre a EJA, o uso de TDICs e as dificuldades enfrentadas antes, durante e posteriormente à pandemia. Na busca por fazer uma análise minuciosa, examinei escritos de teóricos como Triviños (1987), Minayo (2001), Lévy (1999), Oliveira (2010), Yoba (2018) e Silva e Sabino (2017). Abaixo coloco parte da entrevista de Maria, recortes do que ela diz sobre TDICs.

Entrevistadora: Você conhece e utiliza tecnologias digitais (TDICs) no seu dia a dia?

Maria: Uso celular, mas não sou viciada. Meu filho me ensina a usar o computador e o notebook.

Entrevistadora: Essas tecnologias ajudaram nos estudos durante a pandemia?

Maria: Um pouco. Mas prefiro estudar na escola, onde tem o apoio do professor.

Entrevistadora: Você mencionou que seu filho te ajuda com as tecnologias. Como é a sua relação com as tecnologias digitais?

Maria: Eu mexo no celular, mas não sou viciada. Uso principalmente para conversar no Instagram e WhatsApp. Meu filho me ajuda quando tenho dificuldades.

Entrevistadora: E durante a pandemia, você utilizou essas tecnologias para estudar?

Maria: Sim, usava o celular dos meus irmãos para acompanhar as aulas e buscar as atividades da escola.

Entrevistadora: Você se considera preparada para usar essas tecnologias no seu cotidiano escolar?

Maria: Com a ajuda do meu filho, sim. Mas sozinha ainda tenho

dificuldades.

Entrevistadora: E as aulas de informática na escola, você acha que ajudam?

Maria: Ajuda um pouco, mas ainda dependo muito do professor e dos colegas para entender.

No trecho da entrevista de Maria, o fato que logo chama a atenção é sua menção sobre a ajuda do filho em relação ao uso das TDICs, indicando uma dependência de suporte familiar para o uso dessas ferramentas. Esse cenário revela um ponto importante para esta pesquisa, a inclusão digital, especialmente para o público pesquisado, os sujeitos da EJA. Lévy (1999 *apud* Gomes; Andrade; Alexandre, 2021) alerta sobre a crescente interconectividade da sociedade e a expansão das capacidades de comunicação conforme a tecnologia avança. No entanto, como evidenciado pela experiência de Maria, essa interconectividade não é uniforme e acessível a todos.

A dificuldade relatada por Maria em usar as tecnologias sem ajuda demonstra que a inclusão digital não se resume ao acesso, mas também considera a competência no uso dessas ferramentas. A necessidade de suporte familiar pode ser vista como um reflexo da lacuna educacional deixada pela inexistência ou pelas falhas das aulas de informática na escola. Oliveira (2010) enfatiza que a escola deve incorporar conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento integral de seus educandos, permitindo autonomia no âmbito político, econômico e social.

[...] a escola (de ensino EJA) deverá incorporar efetivamente os conhecimentos — conteúdos e competências — necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico e social no seu contexto de vida. (Oliveira, 2010, p. 107).

Dessa forma, verifica-se que a capacitação tecnológica se faz fundamental para que os alunos da EJA possam usufruir ao máximo das TDICs.

Outro ponto que merece luz é o relato de Maria quando diz que durante a pandemia precisou utilizar celular de familiares para acompanhar as aulas, uma fala que evidencia os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA em termos de acesso a dispositivos tecnológicos. Mynayo (2001) sugere que a análise deve ir além dos conteúdos manifestados e buscar compreender o que está latente nas experiências dos entrevistados. Nesse caso, observa-se que a pandemia exacerbou desigualdades já existentes, revelando uma fragilidade na infraestrutura tecnológica e no preparo digital dos estudantes da EJA. Corroborando o

pensamento de Minayo (2001), Triviños (1987) destaca a importância de desvendar o conteúdo das mensagens, a vivência e as experiências de Maria na pandemia mostram sua resiliência e adaptabilidade inicial, mas também colocam em relevo a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e suporte tecnológico aos educandos da EJA.

A dependência revelada por Maria, pelo apoio e suporte de seu filho para lidar com tecnologias digitais, aponta para um desafio significativo: o letramento digital. Mesmo com aulas no laboratório de informática da escola, a insegurança de Maria ao usar tecnologias sozinha sugere que essas aulas podem não estar atendendo plenamente as necessidades dos estudantes. Para esclarecimento, se faz necessário abrir um parêntese, essas aulas a que se referiu são aulas em que os professores fazem uso do laboratório de informática para suas disciplinas, não são aulas específicas de informática. Assim, esses professores, ao perceberem as dificuldades de alguns estudantes, passam de mesa em mesa orientando naquilo que for preciso. Isso foi melhor explicado pela entrevistada após desligamento do gravador. Essa informação foi registrada no caderno de campo.

Isso posto, fica evidenciado que a integração efetiva de TDICs no currículo da EJA seria fundamental para que os estudantes desenvolvessem a autonomia necessária mencionada por Oliveira (2010). Isso não apenas facilitaria o aprendizado, mas também prepararia melhor os sujeitos da EJA para um mundo cada vez mais digitalizado.

Ainda sobre Maria, o apoio da família em seu processo educacional se mostrou fundamental. Como destacam Yoba (2018) e Silva e Sabino (2017), a importância familiar nesse caminho educativo, especialmente para os estudante da EJA, é essencial. O suporte que Maria recebeu de seu filho para utilizar as tecnologias foi um exemplo claro da influência positiva que a família pode exercer, aumentando a motivação e encorajando os estudantes a superarem suas dificuldades.

No trecho abaixo, parte da entrevista do sujeito Luiza, ela discorre sobre como percebe as TDICs em seu cotidiano, após ser perguntada sobre as tecnologias.

Entrevistadora: E eu queria saber se a senhora acha importante, se tem importância ter acesso a essas tecnologias digitais de informação e comunicação, a essas TDICS? E por quê?

Luiza: O mundo hoje depende disso, né? Sem a tecnologia, o que seria do mundo, né? Então, assim, por mais que, por eu ser da roça, eu saí dela, mas ela não saiu de mim, eu ainda tenho um pouco de dificuldade em mexer em certas coisas, né? Eu uso o celular, mas é muito pouca coisa que eu sei mexer ainda, né?

Entrevistadora: Entendi, mas a senhora tem acesso?

Luiza: Tenho, tem acesso à internet, tem acesso ao celular, tenho, mas tem um pouco de dificuldade. Tenho ainda em algumas coisas.

Entrevistadora: Então, me falando isso, a senhora se considera preparada para o uso das TDICs?

Luiza: Não, não me sinto preparada.

Entrevistadora: Por quê? Por que a senhora não se sente preparada?

Luiza: Porque me falta é... é mais por falta de vergonha, né? Vergonha na cara que eu tinha que ter resolvido, é falta de com curso de computação, né? Para dar uma capacitada melhor na... Tem que estudar, né? Não é só escola, né? Fazer uns cursos para aprender outras coisas, né.

Entrevistadora: Entendi. E a senhora faz uso das TDICs no seu cotidiano?

Luiza: Eu só uso o celular.

Entrevistadora: Usa o WhatsApp?

Luiza: Uso bastante.

Entrevistadora: A senhora me falou que tem e-mail.

Luiza: Tenho email, entendeu, mas eu não gravo ele, eu tenho ele no celular, entendeu? Se for necessário, eu cutuco aqui até achar ele e passo para você se for preciso. Mas guardar na cabeça eu não guardo.

Entrevistadora: Entendi. E a senhora usa para que fins essa tecnologia?

Luiza: O WhatsApp?

Entrevistadora: O WhatsApp... O que a senhora tem acesso, a senhora me falou que tem acesso ao Whatsapp, ao celular e à internet, não é isso?

Luiza: Eu uso o WhatsApp, Facebook, YouTube eu uso bastante...

Entrevistadora: E para que a senhora usa? Entretenimento...

Luiza: O Whatsapp é para eu conversar com as pessoas. E o YouTube é para assistir filme, ver vídeo... Então, é mais um entretenimento, comunicação.

Entrevistadora: A senhora usa isso para fins escolares?

Luiza: Também. Agora eu estou usando, estou aprendendo a usar, né, o Google eu estou aprendendo a usar, aí os colegas da escola me ensinam, estão me ensinado. Eu faço pesquisa no Google, isso, então eu estou aprendendo a fazer pesquisa. Então, quando tem que fazer uma pesquisa, já vai lá no Google... Antes eu ia no YouTube, né. Eu aprendi primeiro no YouTube, aí os colegas da escola me falaram: tem um que é melhor, mas fácil, mais rápido, e me ensinaram.

A análise da fala de Luiza, no que se refere à análise de conteúdo, nos remete a Bauer,

que destaca a importância da codificação e da classificação dos materiais coletados na pesquisa, ressaltando que essa tarefa é uma construção que envolve a teoria e o material de pesquisa:

A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato; o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador (Bauer, 2008, p. 199).

À luz dos teóricos que apresento a seguir, as palavras de Luiza revelam a complexidade da relação entre os sujeitos da EJA e as TDICs. Nesse sentido, a dificuldade da entrevistada em utilizar as TDICs pode ser interpretada como uma lacuna na sua preparação, destacando a necessidade de capacitação e aprendizado contínuo. Conforme discutido por Kenski, que enfatiza a importância do uso adequado das tecnologias, a “tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2003, p. 15-16). A entrevistada reconhece sua falta de preparo e atribui isso à falta de cursos e de capacitação específica. Essa percepção está alinhada com a visão de Borba e Penteado (2001), que defendem a inclusão da alfabetização tecnológica no ambiente educacional. No entanto, a entrevistada também demonstra um esforço em aprender e se adaptar às tecnologias, como evidenciado pelo seu uso do *WhatsApp*, *Facebook*, *YouTube* e *Google* para comunicação, entretenimento e pesquisa. Essa disposição para aprender e se adaptar ressalta a importância das interações sociais e da troca de conhecimento, como mencionado por Kenski (2013), de modo que os colegas da escola desempenham um papel significativo no ensino e aprendizado das TDICs. Kenski destaca que:

A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (Kenski, 2013, p. 45).

Outro importante teórico que pode contribuir com a análise dessa entrevista é Vygotsky (2000 *apud* Silva, 2014), que enfatiza que o desenvolvimento da consciência humana não ocorre de forma espontânea, mas é construído através das interações sociais (ação que ficou muito prejudicada durante a pandemia). Nesse contexto, ele destaca que:

[a] descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a

teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (Vygotsky, 2000, p. 407 *apud* Silva, 2014, p. 36).

Vygotsky (2000, p. 407 *apud* Silva, 2014) revela que o progresso da consciência humana e o desenvolvimento da linguagem são processos dinâmicos, moldados pelas interações sociais. Isso é relevante para a análise da entrevista, uma vez que Luiza menciona suas dificuldades com as TDICs e a importância da ajuda dos colegas para aprender a usar novas ferramentas. Conforme Vygotsky, o aprendizado ocorre por meio das relações com os outros, o que explica como o apoio social foi fundamental para que Luiza desenvolvesse suas habilidades tecnológicas.

Ademais, o teórico aponta que os significados das palavras (ou ferramentas, nesse caso) são inconstantes e se modificam com o uso e a interação. Verifica-se que Luiza, inicialmente, usava o *YouTube* para pesquisas e, através da orientação dos colegas, passou a utilizar o *Google*. Isso ilustra a evolução dinâmica no uso das TDICs, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo contínuo e socialmente mediado. Dessa forma, a teoria de Vygotsky sublima a importância de ambientes educacionais colaborativos para o desenvolvimento efetivo das competências tecnológicas dos educandos da EJA.

Portanto, a análise da fala da entrevistada Luiza revela tanto os desafios quanto as oportunidades relacionadas ao uso das TDICs na educação e destaca a importância da formação contínua e do apoio social para a integração dessas tecnologias no cotidiano educacional.

A seguir, encontram-se partes da entrevista realizada com Miranda, no que diz respeito ao uso das tecnologias.

Entrevistadora: E as tecnologias, você usou durante a pandemia?

Miranda: Ah, foi difícil, mas a gente teve que estudar pelo WhatsApp. Eu recebia as coisas pelo celular da minha filha. Eu não sabia mexer.

Entrevistadora: Você utilizava as tecnologias digitais no cotidiano ou na escola?

Miranda: Só mais em casa. Na escola, não muito. Os professores deixam a gente usar, mas só para estudar. Eu aprendi a mexer com a minha filha.

Entrevistadora: Você teve dificuldades durante a pandemia?

Miranda: Sim, muita dificuldade. Eu não sabia usar as tecnologias. Meu aprendizado ficou prejudicado. Mas depois voltei às aulas presenciais, melhorou.

Entrevistadora: Então você acha que é importante saber usar as tecnologias?

Miranda: Sim, muito importante. A gente tem que acompanhar o mundo. Hoje eu sei mexer, consigo fazer tudo. Isso ajudou muito.

Entrevistadora: Você se sente preparada agora?

Miranda: Ainda tenho que aprender mais, mas estou no caminho. Aprendi muita coisa com minha filha.

Analisando o relato de Miranda, é possível perceber que, durante a pandemia, ela enfrentou significativas dificuldades ao utilizar as TDICs para suas atividades educacionais.

Conforme mencionou durante a entrevista, Miranda dependia do celular da filha para receber materiais de estudo via *WhatsApp*, destacando mais uma vez, como já verificado na entrevista de Maria, uma dificuldade relacionada ao acesso às tecnologias digitais e às habilidades necessárias para utilizá-las efetivamente. A situação de Miranda demonstra o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, como afirma Franco (2008). Mesmo enfrentando barreiras tecnológicas, Miranda se engajou ativamente no processo de aprendizagem, adaptando-se às circunstâncias e utilizando os recursos disponíveis. Esse contexto ilustra a necessidade de projetos que envolvam TDICs, como ressaltam Corrêa e Dias (2016). Mais uma vez destaco a importância de políticas públicas que melhorem as condições de infraestrutura e ofereçam suporte adequado aos estudantes. A experiência de Miranda revela que a mera presença de tecnologias, sem um suporte apropriado, não resolve os problemas educacionais.

Miranda foi mais uma das pessoas entrevistadas nesta pesquisa que aprendeu a usar tecnologias digitais com a ajuda de um familiar, nesse caso, sua filha, destacando que enfrentou desafios significativos inicialmente. Essa jornada de aprendizado reflete a necessidade de apoio específico e contínuo em TDICs para os estudantes da EJA. O papel educativo da família foi vital no caso de Miranda, conforme mencionado por Yoba (2018) e Silva e Sabino (2017). A família, especialmente a filha, serviu como principal fonte de aprendizagem e suporte tecnológico, demonstrando como o ambiente familiar pode influenciar positivamente o processo de inclusão digital. A construção simbólica e subjetiva de Miranda como aprendiz de tecnologias digitais é contextualizada em suas práticas sociais. A aprendizagem mediada pela filha situa-se dentro de um contexto histórico-cultural em que Miranda, como indivíduo intencional e consciente, fez escolhas que promoveram seu desenvolvimento pessoal e educacional, conforme indicado por Rey (2005) e Silva (2014).

Apesar das dificuldades iniciais, Miranda reconheceu a importância de dominar as

tecnologias digitais para se manter atualizada e participar plenamente da sociedade contemporânea. Sua experiência enfatiza que a integração das TDICs na educação pode trazer benefícios significativos, mas isso requer um enfoque nos sujeitos e suas necessidades específicas, como apontam Corrêa e Dias (2016). As tecnologias devem ser vistas como ferramentas que, quando bem integradas e suportadas, podem transformar a realidade educacional. Miranda demonstrou uma prática social complexa, na qual se organizava para manter seu desenvolvimento pessoal dentro do contexto das práticas educacionais da EJA. Sua subjetividade e capacidade de adaptação revelaram um indivíduo apto a produzir sentidos e significados a partir de seus processos simbólicos, conforme descrito por Rey (2005).

Assim sendo, Miranda, como muitos estudantes da EJA, enfrentou grandes desafios durante a pandemia, principalmente no uso das TDICs. Sua experiência destacou a necessidade de políticas públicas que forneçam não apenas acesso às tecnologias, mas também capacitação e suporte contínuos para garantir a inclusão digital efetiva. A análise de conteúdo revelou que, apesar das barreiras, Miranda se demonstrou aprendiz ativa e resiliente, cuja jornada educacional era moldada por suas interações familiares e sociais, bem como por seu contexto histórico-cultural. Contudo, como será apresentado na análise da próxima categoria, sucumbiu durante o período de pandemia devido às dificuldades enfrentadas.

Bastos, outro sujeito desta pesquisa, antes de ser entrevistado, não conhecia o termo TDICs, mas reconheceu a importância das tecnologias digitais como o celular e a internet. Conforme pode-se verificar em fragmentos extraídos de sua entrevista, ele utiliza essas tecnologias em seu trabalho e vê seu valor na educação.

Entrevistadora: Já ouviu falar nas TDICs?

Bastos: Não, o que são?

Entrevistadora: TDICs são Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Minha pesquisa é sobre o uso das TDICs pelos alunos da EJA durante a pandemia. Você acha importante o acesso a essas tecnologias?

Bastos: Sim, é importante para acompanhar o mundo digital.

Entrevistadora: Você se considera preparado para lidar com tecnologias?

Bastos: Não totalmente, tenho um pouco de dificuldade. Acho que aulas de informática seriam úteis.

Entrevistadora: O que você acha que poderia ser feito para melhorar a preparação dos alunos para usar tecnologias?

Bastos: A escola poderia oferecer aulas específicas de informática. Isso

ajudaria muito.

Entrevistadora: Os professores usavam tecnologias como projetores ou enviavam tarefas pelo WhatsApp?

Bastos: Sim, usavam projetores e enviavam tarefas pelo WhatsApp. Isso facilitou o aprendizado.

Entrevistadora: Seus colegas te ajudam com as tecnologias?

Bastos: Sim, os mais jovens ajudam bastante.

Baseando-me na análise de conteúdo, conforme ensinam Bardin (1977), Moraes (1999) e Corrêa e Dias (2016), verifica-se que Bastos apresentou uma relação complexa com as TDICs no contexto da Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia. Embora reconheça a importância das TDICs, ele expressa dificuldades em utilizá-las plenamente, o que revela um sentido não explícito de necessidade de maior suporte e capacitação tecnológica.

Bardin (1977) enfatiza a importância de interpretar os significados no discurso.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin, 1977, p. 39).

A análise cuidadosa da fala de Bastos revela que, mesmo afirmando a importância das TDICs, há um sentimento implícito de frustração e inadequação devido à falta de habilidades tecnológicas. Assim, é necessário mencionar Moraes (1999), que reforça a necessidade de um processo cíclico e contínuo na análise de dados para refinar categorias e descobrir novos significados. Nesse contexto, a análise aponta que Bastos se sente marginalizado no mundo digital, sugerindo que a implementação de aulas de informática seria benéfica.

Já os pesquisadores Corrêa e Dias (2016) asseveram que a mera presença de TDCIs na educação não é suficiente, é essencial que professores reconheçam suas limitações e vantagens e que estejam dispostos a integrar essas tecnologias de forma efetiva e inclusiva.

Acreditamos que as TDIC podem trazer benefícios para a educação, porém, é fundamental que os professores que fazem uso dessas tecnologias reconheçam tanto as suas vantagens como as suas limitações, atentem para os cuidados e as implicações desses usos, para a educação em particular e para a sociedade. Portanto, é necessário que o professor esteja aberto a novas possibilidades, visto que só equipar a escola não basta. O foco não deve estar nas TDIC, mas nos sujeitos, estes sim são capazes de transformar a realidade (Corrêa; Dias, 2016, p. 258).

A fala de Bastos reflete essa necessidade, evidenciando que o suporte pedagógico durante a pandemia, embora presente, não foi suficiente para suprir suas necessidades educativas. Rey (2005) e Silva (2014) também contribuem para essa análise, ao situar o sujeito dentro de um processo histórico-cultural em que a interação social e a construção simbólica são fundamentais. Bastos, como sujeito nesse contexto, expressa a necessidade de mais apoio e interação para desenvolver sua competência tecnológica e, conseqüentemente, sua subjetividade.

De modo sucinto, Bastos destaca a importância das TDICs, mas também deixa evidenciadas suas dificuldades. Nesse contexto, ele apresenta a necessidade de maior suporte educacional para melhorar sua interação com essas tecnologias e uma maior integração das TDICs nas práticas pedagógicas para atender as necessidades dos educandos da EJA, especialmente, como foi no período da pandemia.

No próximo tópico, discorri sobre o afastamento escolar dos estudantes da EJA durante a pandemia, fazendo uso da análise de conteúdo para verificar quais foram as causas desse fenômeno.

5.3 O afastamento escolar dos estudantes da eja durante a pandemiada de covid-19

A pandemia de covid-19 trouxe à tona desafios substanciais para a educação, especialmente no que tange ao uso das TDICs e ao aumento do afastamento escolar. A análise das respostas de Maria, a primeira das pessoas entrevistadas, revela uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, destacando a lacuna tecnológica e a ausência de suporte presencial dos professores. Para fazer essa análise, dialoguei com as perspectivas teóricas de Bourdieu e Passeron (2014); Favero e Cardoso (2021); Nicodemos e Serra (2020); Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021); Teer, Reis e Gonzaga (2021), entre outros, para aprofundar a compreensão desses fenômenos. Abaixo apresento trechos em que Maria dialoga sobre seu afastamento temporário da EJA durante o período pandêmico.

Entrevistadora: Você acha que aprendeu algo durante as aulas on-line?

Maria: Não aprendi muito. Tinha muitas dúvidas e, sem o professor para ajudar, ficou difícil.

Entrevistadora: Quer acrescentar mais alguma coisa sobre sua experiência durante a pandemia?

Maria: Não, acho que é só isso mesmo.

Entrevistadora: Você acha que o período da pandemia impactou seu aprendizado? Como foi estudar nesse período?

Maria: Foi difícil, principalmente porque não tinha a presença do professor para explicar. Senti que não aprendi tanto quanto poderia.

Entrevistadora: Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante a pandemia?

Maria: O principal desafio foi estudar em casa, onde tinha muitas distrações e responsabilidades domésticas. Também senti muita falta do apoio direto do professor.

Entrevistadora: E durante a pandemia, você utilizou essas tecnologias para estudar?

Maria: Sim, usava o celular dos meus irmãos para acompanhar as aulas e buscar as atividades na escola.

As falas de Maria ilustram a desigualdade no acesso às TDICs e a dependência dessas tecnologias para a continuidade dos estudos. Bourdieu e Passeron (2014) explicam que as ações pedagógicas reproduzem a estrutura de distribuição do capital cultural, refletindo os interesses de diferentes classes sociais:

[...] Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentes situadas nas relações de força essas AP [Ação Pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 32).

Essa análise teórica é evidente na experiência de Maria, que utiliza o celular dos irmãos para acompanhar as aulas, apesar das muitas frustrações e responsabilidades domésticas. A falta de equipamentos tecnológicos adequados e o ambiente doméstico desfavorável são barreiras que exacerbaram a desigualdade educacional durante a pandemia.

Como é possível perceber, Maria relatou dificuldades em aprender durante as aulas remotas devido à ausência do professor e ao suporte insuficiente para sanar dúvidas. Essa situação é corroborada por Almeida e Souza (2022), que apontam a complexidade do ensino remoto tanto para estudantes quanto para profissionais da educação. A necessidade de novas metodologias e o domínio de técnicas digitais foram desafiantes:

O ensino remoto também se mostrou complexo para os profissionais da educação, bem como para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois [...] as aulas remotas precisam, necessariamente, de usos tecnológicos, e exigem das instituições de ensino e dos profissionais novas metodologias para abordar os conteúdos (Almeida; Souza, 2022, p. 50).

A falta de suporte presencial, aliada à necessidade material de equipamentos adequados, resultou em um aumento significativo do afastamento escolar. Maria mencionou que a falta de apoio do professor foi um dos principais desafios.

Santos *et al.* (2021) afirmam que a educação de jovens e adultos declinou durante a pandemia devido à adoção do ensino remoto que, sem a infraestrutura necessária, ampliou o abismo social:

A Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia declinou e se tornou um desafio para os estudantes, principalmente de escolas públicas. Com as medidas de distanciamento social o ensino remoto foi adotado como pressuposto para continuidade do ensino e possibilidade de estudantes continuarem o ano letivo (Santos *et al.*, 2021, p. 29).

Para enfrentar esses desafios, Teer, Reis e Gonzaga (2021) sugerem que é necessário um esforço conjunto das instituições governamentais e educacionais para reduzir a disparidade no acesso à tecnologia. “A verdadeira solução passa pela formação tecnológica e pelo acesso gratuito à tecnologia [...] Para mitigar essa situação, o poder público deve assumir a responsabilidade de reduzir esse abismo educacional e social” (Teer; Reis; Gonzaga, 2021, p. 45).

Além disso, Nicodemos e Serra (2020) defendem a necessidade de reavaliar o modelo pedagógico do ensino remoto, que exige um domínio das tecnologias digitais e condições adequadas de estudo que muitos estudantes não possuem.

Consideramos que tais ações têm impactado de forma incisiva nos modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes [...] O primeiro refere-se ao acesso à tecnologia de informação para que as atividades remotas possam ser desenvolvidas de forma plena (Nicodemos; Serra, 2020, p. 882).

Verifica-se, ao analisar as respostas de Maria, alinhadas às perspectivas teóricas com as quais dialoguei, que as TDICs, embora tenham sido muito importantes para a continuidade dos estudos durante a pandemia, também ampliaram as desigualdades educacionais. A falta de acesso a equipamentos adequados e a ausência do suporte presencial dos professores foram determinantes para o aumento do afastamento temporário da EJA. Isso posto, permito-me inferir que, para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço em políticas públicas para garantir a formação tecnológica, visando reduzir as desigualdades socioeconômicas que permeiam a sociedade brasileira.

Sobre as experiências de outra entrevistada, a Luiza, as análises demonstraram que a educanda vivenciou as mesmas dificuldades relatadas por Maria, conforme verifica-se num

dos trechos de sua entrevista:

Entrevistadora: Durante a pandemia, como foi o seu estudo?

Luiza: Em 2019, comecei na escola presencialmente. Quando a pandemia estourou, fiz trabalhos em casa. Pegava os trabalhos na escola, fazia em casa e devolvia. Não houve muito contato digital com a escola.

Entrevistadora: E o que a senhora sentiu quando precisou parar os estudos temporariamente durante a pandemia?

Luiza: Foi triste ver como um adoecer pode parar o mundo. Tive um acidente, o que complicou ainda mais. Mas continuei pegando trabalhos na escola em 2021.

Entrevistadora: A senhora acredita que seu direito de estudar foi impedido durante a pandemia?

Luiza: Sim, a escola poderia ter me incluído no grupo de WhatsApp, ter comunicado melhor. Faltou um pouco de cuidado e atenção.

Entrevistadora: Como a senhora vê o uso de TDICs na educação?

Luiza: Seria ótimo ter cursos de informática na escola. Ajuda muito no aprendizado e na vida. Eu aprendi algumas coisas, mas ainda falta muito.

Entrevistadora: A senhora acha que os professores deveriam usar mais TDICs nas aulas?

Luiza: Sim, ajuda bastante. Faz as aulas mais interessantes. Quando comecei a aprender, me senti mais estimulada.

Bourdieu (2011) sugere que a trajetória de uma pessoa é influenciada pela estrutura social em que ela está inserida, comparando a vida a um trajeto no metrô, onde cada parada é influenciada pela rede de relações mais ampla:

[...] à construção da noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um 'sujeito' cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a [...] (Bourdieu, 2011, p. 81).

No caso de Luiza, a falta de um acesso constante e eficiente às TDICs durante a pandemia interrompeu sua trajetória educacional. Favero e Cardoso (2021) destacam a negligência do poder público em relação à EJA, acentuada durante a pandemia. A baixa adesão ao ensino remoto entre esses educandos revela um abismo social crescente, em que a

disparidade entre ricos e empobrecidos⁸ se ampliou, expondo os mais vulneráveis às dificuldades econômicas e sanitárias. Nesse sentido, Freire (1980) enfatiza a importância do diálogo e da comunicação para a construção do conhecimento e da humanidade.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo (Freire, 1980, p. 15).

A falta de inclusão digital e de comunicação eficiente durante a pandemia prejudicou a trajetória educacional de muitos estudantes, como Luiza, que mencionou a ausência de comunicação adequada e o impacto negativo disso em seu direito de estudar:

A escola poderia ter me incluído no grupo de WhatsApp, ter comunicado melhor. Faltou um pouco de cuidado e atenção (Luiza – Trecho de entrevista).

Para enfrentar essas desigualdades, é importante garantir investimento na formação tecnológica e no acesso gratuito à tecnologia. Arroyo (2017) fala sobre a complexidade da formação do sujeito, que traz consigo valores e identidades da classe trabalhadora:

[...] vem do trabalho para a educação não carregando apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. [...] (Arroyo, 2017, p. 69).

Luiza também aponta a importância das TDICs na educação e sugere que cursos de informática na escola seriam benéficos. Essa fala coloca em relevo que investir em infraestrutura tecnológica e promover a inclusão digital seriam passos essenciais para mitigar essas desigualdades e garantir uma educação mais equitativa e inclusiva no futuro.

Fazendo uma reflexão com base na análise de conteúdo, verificou-se que as repostas de Luiza evidenciaram que a falta de acesso às TDICs foi um fator determinante para seu afastamento escolar durante o período pandêmico. No entanto, essa não foi a única causa. A estrutura social desigual e a falta de suporte adequado da escola também contribuíram para esse afastamento.

Como se percebe até aqui, a pandemia da covid-19 trouxe inúmeros desafios para a educação, com um impacto significativo no afastamento temporário dos estudantes em relação à escola, especialmente na modalidade da EJA. A entrevistada Miranda revelou

⁸ Empobrecidos, pois compreendo que ninguém nasce pobre, é empobrecido pelo sistema capitalista operante.

aspectos relevantes sobre esse período e a relação dos estudantes com as TDICs. Nesse caso, se faz essencial destacar a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por meios digitais. Essa portaria, apesar de ser uma medida necessária para aquele período, trouxe grandes desafios. Como Miranda relatou: “Ah, foi difícil, mas a gente teve que estudar pelo WhatsApp. Eu recebia as coisas pelo celular da minha filha. Eu não sabia mexer”.

Essa fala de Miranda destaca a dificuldade enfrentada por muitos estudantes, especialmente aqueles sem familiaridade prévia com as TDICs, como geralmente é o caso da maioria dos sujeitos da EJA. A responsabilidade das instituições em disponibilizar ferramentas adequadas, conforme estipulado pela portaria, muitas vezes não foi suficiente para garantir a efetiva continuidade do aprendizado.

Miranda mencionou que seu aprendizado ficou prejudicado durante a pandemia devido à falta de conhecimento e de acesso às tecnologias. Isso evidenciou a desigualdade no acesso às TDICs, um fator crítico para o afastamento escolar temporário. O Conselho Nacional de Educação (CNE) sublinhou a importância de considerar as condições de vida dos estudantes da EJA: “[...] devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho” (Brasil, 2020, n.p.).

A explanação de Miranda reforçou a necessidade de políticas educacionais que atendam às realidades dos estudantes: “Eu recebia as coisas pelo celular da minha filha. Eu não sabia mexer” (Miranda – Trecho de entrevista). Essa declaração mostrou a lacuna existente entre a disponibilidade de ferramentas digitais e a capacidade dos estudantes de utilizá-las efetivamente.

Nesse sentido, Paulo Freire e Ira Shor (2001), na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, destacam que a educação deve ser um meio de emancipação social, um processo que vai além da simples aquisição de conhecimento:

Não existe uma auto-emancipação pessoal? Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (Freire; Shor, 2001, p. 135).

A experiência de Miranda com o retorno aos estudos presenciais pode ser vista como um passo em direção a essa emancipação:

Ah, muito, porque até eu participei do inglês, na catequese. Agora eu posso

ver as coisas lá. Eu aprendo inglês, falei, ai, só com o microfone. Eu já falo alto, com o microfone então, mas foi bom. Para ajudar na igreja, então foi muito bom. Para mim também, para cuidar da minha mãe. Para saber os remédios direitinho, ler a bula, entender, conversar com o médico, foi ótimo (Miranda – Trecho de entrevista).

Essa fala exemplifica como a educação possibilitou à Miranda não apenas melhorar suas habilidades pessoais, mas também contribuir para a sua comunidade e família, refletindo a ideia de que a verdadeira liberdade e aprendizado são inerentemente sociais e transformadores (Freire; Shor, 2011).

Freire e Shor (2011) e Silva e Benedictis (2021) argumentam que a emancipação social é um processo, uma busca constante de participação social e construção de novos saberes:

A emancipação social é dialética, é uma busca constante de participação social; a cada novo saber, podem ocorrer construções e reconstruções das individualidades, e estas podem fazer parte das relações sociais. A emancipação em Freire é uma conquista política, a luta dos sujeitos oprimidos por sua libertação decorre da luta constante de novos saberes e reflexões críticas sobre o mundo em que se vive (Silva; Benedictis, 2021, p. 270).

A jornada de Miranda, de enfrentar dificuldades tecnológicas para depois encontrar um caminho de aprendizado contínuo com o apoio de sua filha, exemplifica essa perspectiva: “Ainda tenho que aprender mais, mas estou no caminho. Aprendi muita coisa com minha filha”.

A análise das respostas de Miranda sobre o afastamento escolar durante a pandemia e a relação com as TDICs revelou que, embora as tecnologias sejam ferramentas essenciais, seu impacto é limitado quando não há base sólida de acesso e treinamento adequado. A experiência de Miranda mostra a importância do retorno às aulas presenciais para o fortalecimento do aprendizado e a construção de uma comunidade de apoio. Verificou-se que Miranda experimentou diretamente o impacto do afastamento escolar durante esse período, pois sua entrevista forneceu pistas valiosas sobre os desafios do uso das TDICs durante a pandemia. Dito isso, destaco as pesquisas de Corrêa e Dias (2016), que revelam que, embora as TDICs estejam amplamente presentes nas grandes e médias cidades brasileiras, a inclusão digital continua sendo um enorme desafio devido às desigualdades sociais. Isso foi refletido na experiência de Bastos durante a pandemia: “Não parei. Continuei estudando on-line, mas foi difícil sem a presença do professor. Aí, parei”.

A dificuldade mencionada por Bastos em manter o aprendizado sem a presença física do professor revelou como a desigualdade no acesso e na familiaridade com as TDICs pode

predjudicar a continuidade dos estudos. Bastos também comentou sobre a interação limitada com os professores no ensino remoto: “Aprendi algumas coisas, mas foi difícil sem a interação direta com o professor”. Esse comentário destacou um ponto muito significativo: a ausência de interação direta, fundamental para a aprendizagem significativa, foi uma barreira relevante durante o ensino remoto, um aspecto que Corrêa e Dias (2016) também apontam como um desafio atual na prática docente com o uso das TDICs.

Sales (2014) enfatiza que a inclusão digital é desigualmente distribuída na sociedade brasileira. Bastos relatou que, apesar do uso de tecnologias como projetores e *WhatsApp*, ainda houve dificuldades: “Sim, usavam projetores e enviavam tarefas pelo *WhatsApp*. Isso facilitou o aprendizado”.

Embora essas ferramentas tenham ajudado, a afirmação de Bastos de que “foi difícil sem a interação direta com o professor” sugere que a mera disponibilidade de tecnologias não é suficiente para assegurar um aprendizado eficaz. A desigualdade na capacidade de utilizar essas ferramentas também é refletida na dependência de Bastos dos colegas mais jovens para ajudá-lo: “Sim, os mais jovens ajudam bastante”.

Essa dependência ilustra a lacuna geracional no uso das TDICs, pois estudantes mais velhos podem não ter a mesma facilidade de adaptação que os mais jovens. No contexto educacional, isso pode ser traduzido na necessidade de um ambiente de aprendizado que vá além da mera transmissão de conteúdo, mas que proporcione uma maior interação geracional, favorecendo e valorizando a troca de experiências entre jovens, adultos e idosos como um processo de educação social. Bastos menciona a falta de interação direta, sugerindo que a ausência de um espaço para expressão e diálogo compromete a qualidade do aprendizado e lançando luz sobre a importância de um ambiente educacional preparado.

Paulo Freire (1997) enfatiza que a educação deve ser um processo de emancipação social, promovendo a liberdade e a transformação social por meio da participação ativa e crítica dos estudantes. A experiência de Bastos durante a pandemia sublinha a importância do ambiente educacional presencial: “Antes da pandemia, havia jovens na sua turma? Não, era mais pessoas da minha idade”. Essa mudança no ambiente, de uma sala de aula composta por pares de idade semelhante para um ambiente virtual mais isolado, pode ter contribuído para o sentimento de desconexão e a dificuldade em manter o aprendizado.

A análise das respostas de Bastos revelou que, enquanto as TDICs são ferramentas valiosas para a educação, sua eficácia é limitada sem a inclusão digital equitativa e um suporte adequado para os estudantes. A pandemia da covid-19 destacou a necessidade de políticas educacionais que considerem as realidades diversas dos estudantes da EJA,

garantindo que a educação continue sendo um meio de emancipação social, conforme defendido por Freire (1997).

A experiência de Bastos mostra que a mera presença de tecnologias não é suficiente, é essencial garantir um ambiente de aprendizado que promova a interação, o diálogo e o apoio contínuo. Para superar os desafios impostos pela pandemia e as desigualdades estruturais, é essencial integrar as TDICs de forma que realmente atendam as necessidades de todos os estudantes, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

A análise das entrevistas com estudantes da EJA sobre os estudos durante a pandemia da covid-19 revelou desafios significativos na continuidade do aprendizado naquele período devido à falta de acesso adequado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e ao suporte presencial dos professores. As experiências de Maria, Luiza, Miranda e Bastos destacaram a desigualdade educacional exacerbada pela pandemia, num período em que a ausência de recursos tecnológicos adequados e de um ambiente doméstico favorável tornaram o ensino remoto particularmente difícil.

As perspectivas teóricas de Bourdieu e Passeron (2014), assim como de outros estudiosos, confirmam que as práticas pedagógicas tendem a reproduzir as estruturas de capital cultural, refletindo as disparidades sociais existentes. A falta de suporte e a necessidade de novas metodologias digitais evidenciaram a complexidade do ensino remoto, como apontado por Almeida e Souza (2022), assim como a ampliação do abismo social, destacado por Santos *et al* (2021). As dificuldades enfrentadas pelas pessoas entrevistadas sublinharam a importância de políticas educacionais que assegurem acesso equitativo à tecnologia e promovam a inclusão digital.

Além disso, a necessidade de suporte mais robusto e de uma interação presencial, essencial para o aprendizado significativo, é enfatizada pelas experiências relatadas. A falta de comunicação eficiente e o limitado domínio das TDICs prejudicaram a continuidade dos estudos, revelando a importância de um ambiente educacional que promova o diálogo e a participação ativa dos estudantes, conforme defendido por Freire (1997).

Portanto, para superar os desafios impostos pela pandemia e as desigualdades estruturais, é imperativo que as políticas educacionais se concentrem na inclusão digital e no suporte contínuo aos estudantes da EJA. Investir na formação tecnológica e garantir acesso gratuito à tecnologia são passos essenciais para mitigar as desigualdades e assegurar uma educação mais equitativa e transformadora para todos os estudantes da EJA.

5.4 Recurso pedagógico

O recurso pedagógico caracteriza-se por propor estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica, apresentando alternativas para o aprendizado do estudante. A base para o processo de construção do recurso pedagógico é a pesquisa realizada, o que implicou num processo contínuo de elaboração desse recurso no decorrer da pesquisa, já que o recurso pedagógico precisa dialogar com as questões apresentadas pela pesquisa e a resolução para essas questões.

No Apêndice D, encontra-se o recurso pedagógico desenvolvido a partir desta pesquisa. Destinado a estudantes jovens da EJA, o recurso tem como objetivo aproximá-los do uso das TDICs de uma maneira simples, agradável e eficaz.

Para tanto, focalizou-se a cultura do *hip hop*⁹ já que, segundo Rocha *et al.*, o *hip hop* é:

[...] mais que um modismo, que um jeito esquisito de se vestir e de falar, mais que apenas um estilo de música, o hip hop, com um alcance global e já massivo, é uma nação que congrega excluídos do mundo inteiro (Rocha *et al.* 2001, p. 20, apud Fochi, 2007, p. 63).

O recurso pedagógico desenvolvido a partir desta pesquisa trata de uma cartilha com noções básicas para o aprendizado dos *softwares Word e Power Point* e para o desenvolvimento de pesquisas na internet. Por meio de intervenções musicais utilizando a cultura do *hip hop*, a cartilha busca aproximar o estudante das TDICs de maneira simples e atual, utilizando uma linguagem que busca reconhecer novas possibilidades de organização do fazer pedagógico, com a intenção de reconhecer a diversidade dos sujeitos educandos, suas especificidades e suas expectativas, contribuindo para seu letramento digital e sua inclusão digital na perspectiva da PEC 47/2021.

⁹ A cultura hip hop surgiu na década de 70, nos subúrbios de Chicago e Nova York, nos Estados Unidos, como alternativa dos moradores para enfrentar problemas como a pobreza, o tráfico de drogas, a violência, o racismo e a falta de espaços de lazer para os jovens, utilizando apenas os recursos próprios da comunidade local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma teoria é suficiente para compreender toda a complexidade da realidade estudada (UDE, 2010, p. 34).

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o impacto da pandemia de covid-19 na Educação de Jovens e Adultos, com um foco especial no uso das TDICs. A análise revelou que a pandemia provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas, destacando tanto as potencialidades quanto os desafios impostos pelas TDICs.

Os dados coletados, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, evidenciaram uma adaptação rápida, porém desigual, das práticas educacionais ao contexto remoto. As TDICs emergiram como ferramentas essenciais, mas também expuseram desigualdades de acesso e problemas relacionados ao desenvolvimento de competências tecnológicas entre os estudantes da EJA. Muitos enfrentaram dificuldades significativas, como falta de acesso adequado a internet e dispositivos, bem como a ausência de suporte técnico e pedagógico suficiente para o uso efetivo dessas tecnologias.

Além disso, a pandemia ressaltou a necessidade de políticas educacionais que levem em conta as condições de vida dos estudantes, conforme sublinhado pelo CNE. A substituição das aulas presenciais por meios digitais, autorizada pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi uma medida necessária, mas trouxe grandes desafios, evidenciando a necessidade de uma preparação mais robusta para situações emergenciais futuras.

Os relatos dos entrevistados, como o de Miranda, destacam a lacuna existente entre a disponibilidade das ferramentas digitais e a capacidade dos estudantes de utilizá-las efetivamente. Isso reforça a importância de investimentos contínuos em formação tecnológica para educadores e estudantes, além de garantir o acesso universal e gratuito às TDICs.

Por fim, a experiência vivida durante a pandemia proporcionou valiosos aprendizados sobre a resiliência e a inovação na educação em tempos de crise. É essencial que futuras políticas educacionais se concentrem na inclusão digital e no suporte contínuo aos estudantes da EJA, visando promover uma educação mais equitativa e de qualidade, capaz de integrar as TDICs de maneira eficaz e inclusiva.

A análise histórica e política da EJA, combinada com a revisão do uso das TDICs, proporcionou uma compreensão rica e detalhada das realidades enfrentadas pelos estudantes adultos. A pandemia exacerbou desigualdades existentes, mas também acelerou a adoção de tecnologias que, se utilizadas corretamente, podem transformar a educação de maneira inclusiva e eficaz. Embora a transição para o ensino remoto tenha sido marcada por desafios

significativos, também abriu novas possibilidades para integração tecnológica no ensino da EJA.

Os resultados da pesquisa destacaram o impacto profundo da pandemia no afastamento escolar temporário, a tensão entre limitações financeiras e a necessidade de acesso à tecnologia, além das adequações feitas pelos estudantes e educadores. Como menciona Ude (2010 *apud* Silva, 2018, p. 154), não é possível ser isento em uma pesquisa, pois todo pesquisador é carregado de subjetividades. Minhas reflexões sobre essas questões são frutos de minha subjetividade, construída em uma perspectiva pessoal e profissional, acreditando que isso adicione uma camada maior de profundidade às análises que realizei. Minhas próprias experiências como pesquisadora e educadora em escolas estaduais contribuem para uma maior compreensão dos desafios enfrentados e das soluções implementadas naquele momento.

A pesquisa sublinha a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e responda às necessidades específicas dos estudantes da EJA. A integração das TDICs deve ser acompanhada de políticas educacionais que visem reduzir desigualdade e promover a inclusão digital. A investigação evidencia que, para melhorar a educação de jovens e adultos, é essencial considerar não apenas o acesso às tecnologias, mas também o desenvolvimento de competências digitais e o suporte contínuo para estudantes e professores.

Por fim, é importante reforçar que o estudo contribui significativamente para o campo da educação, pois não apenas preenche uma lacuna na literatura existente sobre EJA e tecnologias durante a pandemia, mas também oferece recomendações práticas para políticas educacionais futuras. Contribui ainda enfatizando a necessidade de debates contínuos e ações concretas para enfrentar as desigualdades educacionais, especialmente em tempos de crise, reforçando a urgência de colocar as questões das TDICs e das desigualdades educacionais na agenda pública. A pandemia evidenciou a fragilidade de muitos sistemas educacionais e a necessidade de estratégias adaptativas que possam garantir a continuidade e a qualidade da educação para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. F. L.; SOUZA, J. B. A. As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19: adversidades do ensino remoto. **EJA em Debate**, ano 11, n. 20, jul./dez. 2022.
- ALVES SOBRINHO, Raquel Alves; ARAÚJO, Jurandir de Almeida; NEVES, Barbara Coelho. Covid-19, Tecnologia Digital e Educação: reflexões sobre a suspensão das aulas no contexto das escolas e creches comunitárias do Município de Camaçari, BA. **Folha de rosto**, Juazeiro do Norte, v. 6, n. 2, p. 71-83, maio/ago. 2020.
- AREDT, H. A crise na educação. *In*: AREDT, H. **Entre o passado e o futuro**: oito exercícios de reflexão política. Barcelona, ESP: Península, 1996. p. 185-208.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G C; GOMES, N. L.(Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. B. *et al.* Impactos da pandemia da covid-19 na saúde mental dos profissionais de enfermagem. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p.81175-81184, 2020.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAYMA-FREIRE, H.; ROAZZI, A.; MORGADO, L.; MACHADO, T. S. Abandono escolar no ensino fundamental: interferência do trabalho extracurricular e nível socioeconômico em crianças pobres brasileiras. **EDUCamazônia**, v. 17, p. 211 - 230, 2016.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**, São Paulo, v.1, n. 1, 2006.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRAIT, L. F. R.; et al. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**.

2010. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/40868/20863>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, mai. 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF 2001.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br

BRASIL. MEC. SEA. **Documento Referência da Conferência Nacional da Educação.** Brasília: MEC/Secretaria Executiva Adjunta, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Saude. **Resolução nº 466.** Brasília: dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; 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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Censo escolar 2021**. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-01/censo-escolar-mais-de-650-mil-criancas-sairam-da-escola-em-tres-anos>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **PEC 47**. 2021. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pec-47-2021>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel coronavírus**. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2022.

CAMAÇARI. Secretaria da Educação. Instrução normativa nº 002, de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Camaçari- BA em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo COVID-19. **Diário Oficial do Município**, Camaçari, ano 18, n. 1495, p. 7 – 17, 03 set. 2020. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/diario-1495-certificado.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

CAMARGO, P. da S. A S., MARTINELLIS. de C. **Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).v 10, n 2, Jul/Dez, 2006, p 197-209

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença Dos jovens na escola da “segunda chance”. **Reveja**, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_carrano.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARVALHO, U.P. **Inovação em Práticas Pedagógicas: Um Estudo de caso em uma escola da rede pública do DF**. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

CORRÊA, H.T.; DIAS, D. R. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 241-261, mai./ago. 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (Orgs.) **Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE: Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 23 set. 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGOS, J. N. R. **Processos formativos dos professores da rede municipal de ensino da zona rural de Petrolina**: fascínio ou rejeição ao uso das TDIC? Petrolina: Universidade de Pernambuco, 2022.

FAVERO, R. V.M.; CARDOSO, R. G. W. **As implicações da pandemia da covid-19 na EJA**. 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20173/20001>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FOCHI, M. A. B. Hip hop brasileiro: Tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, [S.l.] n. 17, 1 sem. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2.008.

FREIRE, A. B. S.; ALVES SOBRINHO, R. Educação na pandemia: uma análise das ações desenvolvidas no município de Camaçari-Bahia. **Rev. Mundo Livre**, Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1, p. 130-146, jan./jun. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 21 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, Romero-Expósito; Sánchez-Nieto. **Low dose radiation therapy for COVID-19**: Effective dose and estimation of cancer risk. *Radiotherapy and Oncology*, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GUIMARÃES, C. Educação Popular e suas contribuições para Educação de Jovens e Adultos *In: I ENCONTRO MINEIRO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS*. Belo Horizonte, 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva,

2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LANA, R. M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 3, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATOS, Daniel A. S. **A percepção dos alunos do comportamento comunicativo do professor de Ciências**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, J.M; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORENO. Lei nº 628, de 16 de dezembro de 2021. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Pernambuco**, ed. 2985, 20 dez. 2021. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.com.br/amupe>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS. 1996. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/854/608+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e práticas pedagógicas na EJA. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.) **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces entre educação popular e educação para jovens e adultos: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010.

PAULA, A. B. S. **O Uso das tecnologias digitais nas práticas docentes no contexto do ensino remoto emergencial (COVID-19)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

PEDROSO, A. P. F. A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e o Papel da Cultura no Desenvolvimento Humano: considerações a Respeito da aprendizagem escolar na perspectiva dos educandos jovens e adultos. **Revista Interdisciplinar Sulear**, 2019.

PEDROSO, A. P. F.; SILVA, W. G. da.; GOMES, A. K. L.; OLIVEIRA, H. S. de. Revisitando o espaço das juventudes na educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 15, n. 45, p. 495–515, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2120>. Acesso em: 17 mai. 2024.

RAOPORT, Andrea; DA SILVA, Sabrina Boeira. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede**, v. 2, n. 2, p. 2316-8919, 2013.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Thomson Learnig, 2005.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Eds.). **Juventude e ensino médio sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 229-248

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

SANTOS, Juliana dos.; PEREIRA, Marcos Villela.; AMORIN, Antônio Amorim. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S.l.], v. 1, n.1, p. 122-135, 2018.

SANTOS, M. P. M. **Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SANTOS, P. R. B.; SILVA, T. S. S.; SILVA, V. O.; SILVA, J. E. Impactos da pandemia na evasão da EJA: rede pública de ensino em Pernambuco e aspectos sociais no período 2018-2021. **Revista dos Mestrados Profissionais**, Pernambuco, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rmp>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SILVA, Analise de Jesus da. **O necessário fortalecimento da identidade dos sujeitos da EJA na Base Nacional Curricular Comum**. 2016. Disponível em : <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-necessario-fortalecimento-da-identidade-dos-sujeitos-da-eja-na-base-nacional-curricular-comum/>

SILVA, Analise de Jesus da. **EJA direito social e humano**. 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/eja-direito-social-e-humano/>. Acesso em: 07 ago. 2020

SILVA, Analise de Jesus da.; SABINO, Heli. A Pauta Nacional da EJA. *In: I ENCONTRO MINEIRO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS*. Belo Horizonte, 2017.

SILVA, D. S. **Trabalho infantil e evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade de Brasília, 2022.

SILVA, Eugénio Alves. **Gestão do Ensino Superior em Angola**. Realidades, Tendências e Desafios Rumo à Qualidade. Luanda: Mayamba, 2016.

SILVA, Walesson Gomes da. **Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SILVA, Y. C. N. **A Ressignificação das Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: um Olhar sobre as Estratégias de Ensino Desenvolvidas pelos Professores na Rede Municipal de Moreno – PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2022.

SILVA, Walesson Gomes da. **Educação Social e Sistema Prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC**. 2018. 240f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, A. M. A. N.; BENEDICTIS, N. M. S. M. Educação e a emancipação social na trajetória de vida dos sujeitos da EJA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021.

SMITH, A. *et al.* **Social Media Use 2018: Demographics and Statistics**. Washington DC: Pew Research Center, 2018. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio J. S.; PEDROSO, Ana P. F. **Educação em Revista**, [online], v. 32, n. 4, p.251-268, 2016.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. **Vocabulário da Educação**, Belo Horizonte, v .4, n. 12, 2019.

SOARES, Magda. B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STRECK, D. R. *et al.* **Educação popular e docência**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TEER, J. V.; REIS, J. T.; GONZAGA, J. L. A. A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. **EJA em Debate**, ano 10, n. 18, jul./dez. 2021.

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

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. *In*: V CONFINTEA. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea - 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

UNESCO. **COVID-19**: impact on Education. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 06 nov. 2022.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação**: confrontar ou transformar a escola. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703/10207>. Acesso em: 18 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOBA, Carlos Pedro Cláver. Participação da família e da escola na educação dos jovens. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 13-20, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mai. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Educando,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na região norte de Belo Horizonte – MG”, que será realizada pela Mestranda em Educação, Ana Karina Ladeira Gomes, sob a orientação da Professora Dra. Analise de Jesus da Silva ¹⁰e apresentada à Banca de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

A nossa proposta de trabalho visa, por meio da investigação e do ponto de vista dos educandos, verificar os aspectos impeditivos, desafiadores e incentivadores da implantação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP no percurso escolar e nos processos de aprendizagem na EJA da Escola Estadual Maria Luiza de Miranda Bastos, durante o período de distanciamento decorrente da pandemia da covid-19, utilizado-se o método de Pesquisa Qualitativa.

A coleta de dados será realizada através de entrevista semiestruturada presencial, em horário previamente combinado com os entrevistados. Informamos que os participantes não terão nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Todos os dados desta pesquisa serão armazenados em arquivo pessoal da pesquisadora responsável e serão incinerados e/ou deletados após cinco anos.

Estaremos atentos para que essa pesquisa venha interferir o mínimo possível em sua rotina, evitando assim causar maiores incômodos. Informamos, também, que a nossa postura será atenta e profissional, evitando assim qualquer tipo de situação constrangedora. Durante a realização da entrevista, o/a participante poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, porém, poderá se recusar a responder qualquer pergunta e estará livre para interromper a entrevista sem qualquer prejuízo.

Garantimos por meio deste Termo, a confidencialidade das informações obtidas, bem como a privacidade e a proteção da sua identidade, uso da imagem e voz. Está garantido, ainda, seu direito de desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si e demais participantes.

Os dados obtidos através das entrevistas serão analisados à luz do princípio ético de respeito aos seus valores culturais, éticos, sociais, religiosos, forma de vida, hábitos, costumes, opiniões e percepções sobre sua forma de vida, bem como a valorização

¹⁰ No decorrer do curso de mestrado, houve a troca da professora orientadora da pesquisa. Na ocasião do TCLE a orientadora era a Prof^a Dra. Analise de Jesus da Silva, entretanto a orientação da pesquisa foi finalizada sob orientação da Prof^a Dra. Ana Paula Ferreira Pedroso

da multiculturalidade e multiplicidade de linguagens.

Os participantes estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados finais serão utilizados para fins de elaboração da dissertação de mestrado, artigos acadêmicos em periódicos, seminários e eventos científicos, entretanto, nomes e informações pessoais não serão divulgados, a fim de manter a integridade do voluntário e o sigilo das informações. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso à íntegra das informações que serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Esclarecemos que haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

A entrevista será realizada em horário e local combinado entre o entrevistado e a entrevistadora, para que não haja prejuízo na sua atuação. O entrevistado tem liberdade para explicitar qualquer dúvida que possa surgir em qualquer fase da pesquisa, com a Mestranda Ana Karina Ladeira Gomes, através do *e-mail* karina.anagomes@gmail.com, com a Professora Orientadora Dra. Analise de Jesus da Silva, através do *e-mail* analisedasilva@fae.ufmg.br, ou ainda através do telefone (31) 3409-5356.

Em caso de dúvidas de aspecto ético poderá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG , localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte-MG , Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, telefone 31 3409-4592 ou através do *e-mail* coep@prpq.ufmg.br. O CEP é o órgão responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes.

Atenciosamente,

Ana Karina Ladeira Gomes – Mestranda
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência –
PROMESTRE Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais - FaE UFMG
e-mail: karina.anagomes@gmail.com

Professora Dra. Analise de Jesus da Silva - Orientadora
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência –
PROMESTRE Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais - FaE UFMG
e-mail: analisedasilva@fae.ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – CEP-
UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte-MG
Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, telefone 31 3409-4592
e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, o entrevistado concorda e autoriza sua participação, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Você terá em mãos uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e poderá realizar pedidos de informação sobre método e instrumentos, antes e durante a realização da pesquisa.

CONSENTIMENTO

Eu, _____
 , estudante da Escola Estadual Maria Luiza de Miranda Bastos, disponho-me a contribuir respondendo às perguntas durante a entrevista para a pesquisa intitulada: “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na região norte de Belo Horizonte – MG”, sob a responsabilidade da Mestranda Ana Karina Ladeira Gomes, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG - PROMESTRE, e da Profa. Dra. Analise de Jesus da Silva.

Estou ciente da proposta de pesquisa que será aplicada e de acordo que a mesma não trará prejuízo para minhas atividades acadêmicas e profissionais. Estou ciente da liberdade para recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e somente a Doutoranda e a Orientadora terão acesso às informações pessoais.

Também autorizo a pesquisadora a gravar a entrevista semiestruturada que será realizada presencialmente, a qual terá um roteiro que contemplará questões sobre os aspectos impeditivos, desafiadores e incentivadores da implantação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais - REANP no percurso escolar e nos processos de aprendizagem dos educandos da EJA, podendo ser ampliadas durante sua realização.

Belo Horizonte, ___ de _____ de 2023.

Assinatura

Nome Completo do Entrevistado

E-mail: _____

Telefone: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**QUESTIONÁRIO
IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

Olá!

Espero que esteja bem, com saúde e em paz.

Sou a ANA KARINA LADEIRA GOMES e estou fazendo uma pesquisa de Mestrado.

O título da minha pesquisa é “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Regional Norte de Belo Horizonte – MG”.

Para saber se essa é uma pesquisa possível de fazer, preciso saber quantas pessoas que estudam na Escola Estadual Maria Luiza Miranda Bastos estavam estudando nos anos de 2020 e de 2021 na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que deram continuidade ou não aos estudos.

Por isso, faço contato, por meio da Adriana Siqueira Alvim (Supervisora) para ver quem de vocês tem interesse em me ajudar com a pesquisa.

Você pode me ajudar se concordar em responder a este formulário.

Aguardo e te agradeço!

1- Qual é o seu nome?

2- Qual é a sua idade?

- a- Menos de 20 anos
- b- Entre 21 e 25 anos
- c- Entre 26 e 30 anos
- d- Entre 31 e 35 anos
- e- Entre 36 e 40 anos
- f- Entre 41 e 50 anos
- g- Entre 51 e 60 anos
- h- Mais de 60 anos

3- Qual é a sua raça/cor?

- a- Amarela
- b- Branca
- c- Indígena
- d- Parda
- e- Preta

4- Qual é o seu gênero?

- a- Feminino
- b- Masculino
- c- Não binário

5- Você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) na EJA?

- a- Sim
- b- Não
- c- Uma parte sim e outra não.

6- Você concluiu o Ensino Médio?

- a- Sim
- b- Não

7- Você estava estudando no ano de 2020?

- a- Sim
- b- Não

8- Se sim, era na EJA?

- a- Sim
- b- Não

9- Se sim, em qual escola?

10- Você parou de estudar em 2020?

- a- Sim
- b- Não

11- Você estava estudando em 2021?

- a- Sim
- b- Não

12- Se sim, era na EJA?

- a- Sim
- b- Não

13- Se sim, em qual escola?

14- Você parou de estudar em 2021?

- a- Sim
- b- Não

15- Concorda em participar comigo da pesquisa “Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as tecnologias: o cotidiano pedagógico da EJA durante a pandemia em uma escola estadual na Regional Norte de Belo Horizonte – MG”? A pesquisa é contar como foram seus estudos no período da pandemia.

- a- Sim
- b- Não

16- Caso responda que não, te agradeço muito pelas respostas anteriores.

17- Caso responda que sim, como posso entrar em contato com você? Escreva aqui o número do telefone fixo ou do whatsapp. Escreva com atenção, pois se trocar algum número não vou conseguir dar retorno para você.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS DA EJA

Saudações Iniciais

- 1- Fale um pouco sobre sua vida escolar antes de estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- 2- Por que foi matriculado ou se matriculou na EJA?
- 3- Acredita que estudar ou retomar os estudos é importante? Por quê?
- 4- Sabe o que são Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)?
- 5- É importante ter acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)? Por quê?
- 6- Considera-se uma pessoa preparada para o uso das TDICs?
- 7- Faz uso de TDICs no seu cotidiano e na escola? Para que fins?
- 8- Como foi o cotidiano de estudo durante a pandemia?
- 9- No seu questionário você informou que afastou-se dos estudos no período de distanciamento social. Por que afastou-se dos estudos durante o período de Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP)?
- 10- O que sentiu quando precisou afastar-se temporariamente dos estudos no período pandêmico?
- 11- Acredita que por ter se afastado dos estudos no período do REANP teve de alguma forma o seu direito à educação impedido? Por quê?
- 12- Em que aspectos o REANP te impediu de estudar?
- 13- Em que aspectos o REANP te incentivou a estudar?
- 14- Quais os desafios do REANP no seu percurso escolar?
- 15- Em que aspectos o REANP te impediu de aprender?
- 16- Em que aspectos o REANP te incentivou a aprender?
- 17- Quais os desafios do REANP no seu processo de aprendizagem?
- 18- Gostaria de falar algo que não perguntei mas considera importante?

Agradecimentos

APÊNDICE D – RECURSO EDUCACIONAL

COMO LIGAR UM COMPUTADOR

Aí cidadão, chega e presta atenção.
Pensa que ligar PC é só apertar botão?
Tá muito folgado, quer tudo na mão.
Não vem dar mancada, não passa cartão.
Se liga na parada e aprende essa lição!

Acha complicado, tem peça demais e fio a doidado.
Relaxa meu parça, manja cada parte em separado.
Dispositivo periférico do hightech ao genérico.
MC lan house, teclado na mão e do lado o mouse.
Impressora tá na boa, com um moldeim a Net voa.
Webcam pra tá, fone, microfone, é isso aí, doutor.
Mas afasta o monitor, tá pior que meu avô

Fica de lembrete, CPU é a torre, igual ao gabinete.
E agora meu chapa, pra não ser repetitivo,
Conecta os cabos desses seus dispositivos.
Antes de ligar, pensa em quem vai te salvar,
Que um pico de energia o terror vai tocar.
Aí meu senhor, só nobreak ou estabilizador.

Tudo no lugar, clica no botão e espera rodar.
Bora meu mano, sem querer abusar,
Ainda tem que aprender como terminar.
São três opções, escolhe na manha qual vai usar.
Manter em espera, o PC tá ligado, mas a conta manera.
Reiniciar se precisar e desligar pra se mandar!



COMO USAR O WORD

Aí chegado, você que é antenado, não vai ficar parado
 Já usa o PC, sabe das paranaú e na Net manda ver.
 Eu tá ligado, tu é meu parça, mas se acha muito safe.
 Agora quero ver, e se aparecer um documento pra escrever?
 Na escola, no trabalho, aprende o Word e vai crescer!

Aí menino leite ninho, Word não é só textinho.
 Se liga nessa dica, não se perde no caminho.
 Inicie o programa, fica calmo e não estranha.
 Tem lá uma folha em branco, pra você pegar no tranco.
 Mas tem modelo pronto, pra você ganhar desconto.

Lá na galeria, cada categoria tem seu tema, você sabia?
 Agora sem vacilo, fica bem tranquilo e escolhe o seu estilo
 O trabalho facilita com cartas e convites ou cartões de visita
 Folhetos e panfletos, pro trampo do momento faz um orçamento
 Tudo bem sofisticado, calendários, formulários e até certificados
 Um currículo profissa, tem livros e jornais e ainda muito mais!

Então, guerreiro, se já 'tava no batente, escolha agora
 abrir um doc recente.

E se tem a manha de onde o arquivo está, abre da
 pasta, nem tem que procurar.

Agora é pra valer, a hora é essa, aprenda as

ferramentas, vai lá e manda vê!

Está tudo dividido em guias de funções, no topo da tela,
 são várias opções.

A Página Inicial pro trabalho é o principal, aprende
 tudo nela e você ganha moral.



No seu texto tem detalhes pra editar, várias fontes e
 parágrafo, no estilo vai ficar.
 Digitou feito louco, escreveu pra caramba, varia um
 pouco, isso aqui não é samba.
 Bota caldo na panela, melhor pôr uma forma, uma
 figura, um gráfico ou até uma tabela.

A guia Inserir é pra garantir que nada falte, então siga
 adiante para a guia de layout.
 Ela é importante para a configuração, margens, e
 tamanho, tudo ali na sua mão.

Tudo no jeito, imprime sem defeito, bora lá ver, na guia
 Arquivo ou no teclado Ctrl P.

lá não aguento mais, tá na hora meu rapaz, salva esse
 trabalho e segue em paz.

Vai em Salvar Como ou clique no disquete, de um jeito
 ou de outro, salva sem estresse.

Doc do Word ou PDF, são as formas mais comuns,
 simbora moleque!



COMO USAR O POWERPOINT

Uh artista, chegou a tua vez.

Teu nome tá na lista, não vem com timidez.

Tem talento a vista, mostra agora em um, dois, três.

Se joga nesse job e não pira com a pressão.

O desafio meu irmão, fazer uma apresentação.

Aluno, estagiário, vendedor ou o que for.

Uma hora nessa vida o desafio vai se impor.

O primeiro a se saber é qual programa escolher.

Com Google Slides você pode acessar fácil no Android.

Keynote é da Apple, qualidade não poupo, mas é caro e eu não me apego.

Canva tá na moda, e ainda o Adobe Spark que também entra na roda.

Mas se quer o pai de todos vai direto lá na fonte

Bicho forte, brutalmente, o antigo mastodontite que vai longe no horizonte.

Escolhe logo o PowerPoint, esse aqui é bom e pronto, não tem doído que o confronte.

Se criação é sua chama, é artista, tá por cima, tá com a fama.

Tá no topo do barranco, então abre um arquivo em branco.

Mas se quer quebrar o gelo, desembola esse novelo

Tem um jeito, eu te conto, escolhe um modelo pronto.

Tem modelo na memória, tem online, "vamsimbora".

Tem muito tema pra escolher, você vai ter o que fazer.

Vamos pro que interessa, anda logo tô com pressa.

Tá na hora da ação: bora fazer a apresentação.

Nesse início faz bonito e escolhe um bom título.

Mostra geral qual é o tema e qual a sua ideia pra amarrar essa plateia.

Segue a linha, sai do ovo, lá na guia Inicial erie sempre um slide novo.

Isso aqui não é historinha, larga mão da virgindade, cê não tem mais essa idade.

Um minuto é a média de fala por slide, vai por mim essa é a verdade.

Faz bem feito, faz bonito, insira texto e não vacila, atenção com a ortografia.

Nessa parte, ostantação, SmartArt, WordArt, bem profissa a solução.

Bora lá, "vamelhorar", tem tabela, figura e gráfico, tudo pra se colocar.

Fica esperto, faz o certo, vai salvando, pode crer, no teclado é o Ctrl+B.

E agora seu calouro, essa dica é de ouro. Formata a parada, deixa personalizada.

Clica no texto e observa revelar bem no topo da sua tela a guia pra formatar.

A Ferramenta de desenho vai melhorar seu desempenho, vai na fé, experimentar.

Manjou bem o programa e já sabe o que fazer, falta agora o como, você vai entender.

Tenha a bondade e manera nos slides. Ninguém quer ouvir sua voz por toda eternidade.

A apresentação foi feita a mão, mas a galera da plateia tá lá longe da sua tela.

Isso aqui não é cola, então deixa de esmola, todos têm que enxergar, aumenta a fonte, vamos lá!

Também não é livro, muito menos uma tese. Frases curtas de lembrete e na fala você tece.

A apresentação tem que ser muito visual, sem poluição, capricho no estilo e faça algo especial.

"Tá feito, tá maneiro, então seja bem matereiro, antes de apresentar ensaie pra não gaguejar!"



PESQUISANDO NA INTERNET



Sei que te malho, mas chegou seu turno e eu tô curtindo ver você. Sem atalho tomou seu rumo, acertou o prumo e eu nem posso crer. Deixou de ser pivete, virou aluno sério e faz bom uso da internet. O futuro te promete, e além de aprender, você também vai fazer. Um trabalho seguro vem de boa pesquisa, mas depende de você.

Avisa pra geral, pesquisa que se presa tem que ser imparcial.

Foge de Fake News, não dê mole pra blog nem influencer digital.

Fonte confiável pra um trabalho respeitável e você não se dá mal.

Nada de magia, pro corpus da pesquisa, boa bibliografia é bem normal.

Em base de dados pagas, Scopus e Web of Science são quem tem moral.

Eu te digo meu amigo, o mundo é do capitalismo até pra livro e artigo.

Mas fora desse abismo nem sempre o saber é do seu bolso um inimigo.

SciELO e PubMed são bases muito boas, mas tem outra, vem corrigio.

Uns até falam mal, mas não quero ser polêmico, tem o Google acadêmico.

Simples de usar e bem familiar, o Google marca gol e aqui não tem perigo.

Na busca se usa palavras-chave ou tema, material científico você acha sem dilema.

Embora colega, eu te trago um alerta: aqui também tem mercado de artigo pago.

O resultado mostrado dá valor ao autor, vai pro topo aquele que o povo mais citou.

São muitos recursos que eu uso e abuso pra refinar a pesquisa que eu busco.

Que doutor é autor, data e idioma da publicação, se pesquisa a revista ou a citação.

Tem mais opção pra sua organização: publicação favorita na biblioteca facilita sua vida.

Quando criar um alerta vem novidade na certa, e uma comodidade é mostrar como citar.

Quantas citações indica quem tá bem na fita e todas as versões aumentam suas opções.

Qualidade científica não é vaidade, desmistifica esse medo, aqui não tem dificuldade.

Tente juntar fontes ao monte, vamos lá, assegurar um bom trabalho pra você se orgulhar!