

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

RODRIGO CHECHI MARINELI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS RELAÇÕES COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

ARARAQUARA – S.P.
2024



RODRIGO CHECHI MARINELI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS RELAÇÕES COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

ARARAQUARA – S.P.
2024

M338p

Marineli, Rodrigo Chechi

Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos e suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação / Rodrigo Chechi Marineli. -- Araraquara, 2024

156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Márcia Lopes Reis

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 3. Políticas Educacionais. 4. Andragogia.

I. Título.

RODRIGO CHECHI MARINELI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS RELAÇÕES COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Data da defesa: 13/12/2024

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília (UnB).

Membro Titular: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Membro Titular: Prof. Dr. José Luis Bizelli
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do município de Barra Bonita – SP.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ana Maria Chechi Marineli e Rinaldo Marineli, que nunca mediram esforços para me ver feliz. Minha base e exemplos, amo ida e volta até a Lua infinitamente! À minha amada avó, Iracema Curpis Chechi.

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, pelo voto de confiança em ficar ao meu lado no decorrer dessa grande e significativa etapa. Gratidão por toda paciência, empatia, ensinamentos... exemplo de profissional e referência para o meu futuro.

À banca de defesa: Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, a qual tive contato pela primeira vez na entrevista do processo seletivo para ingressar no Programa de Pós-graduação e, hoje, tenho a felicidade em compartilhar esse momento; Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, pois sei o quanto a Educação de Jovens e Adultos é importante em seus estudos; Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho que acompanhou meus passos ao longo da graduação em Pedagogia e, agora, está presente em mais essa etapa acadêmica; Prof. Dr. José Luis Bizelli ao trocarmos conhecimentos durante a defesa sobre essa temática tão relevante. Gratidão pelo aceite e tempo precioso que vocês disponibilizaram na realização da leitura cuidadosa e apontamentos necessários para o enriquecimento da presente pesquisa.

Gostaria de listar algumas amizades que contribuíram, direta ou indiretamente, ao longo desse processo: Ana Carolina Guedin Pavani, Aressa Joel Muniz, Beatriz Olenk Sebastião, Daniela Fernanda Horácio, Ellen Rodrigues dos Santos Crepaldi, Graziela Cristina Brandão, Helena Stangherlin, Jorge Marques da Costa Junior, Laila Maria Pullini, Márcia Maria Viega Ferreira Guimarães, Maria Aline da Costa e Maria Clara Novais; obrigado, sem todo o incentivo, paciência, abraços e broncas, provavelmente não me sentiria capaz de finalizar essa exaustiva trajetória!

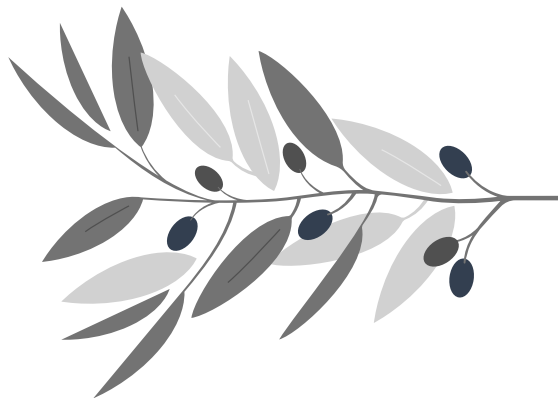
Ao meu companheiro Vinícius Sousa que já me dedicou canções e escritos. Agora, eu te cito, agradecido por ter permanecido ao meu lado, me apoiando, diariamente, nessa etapa tão importante.

Aos estudantes do curso de Pedagogia e Licenciatura em Química, da UNESP de Bauru – SP, em que atuei como estagiário docente em duas disciplinas. Aprendi muito com cada um! Espero ter contribuído da mesma forma.

Aos professores, estudantes, gestão escolar e todos os envolvidos na realização dessa pesquisa.

Ao Universo e todas as suas forças que emanaram energias positivas para a concretização deste estimado sonho! Mesmo sem ter uma religião como base, agradeço pelas orações do Padre José Antônio de Dourado – SP.

Por último, porém não menos importante, ao meu cachorro Simba (*in memoriam*) e as minhas gatinhas Miucha (*in memoriam*) e Pitucha, que estiveram muitas vezes, até tarde da noite, aos meus pés enquanto eu pesquisava e escrevia. Companheiros para além da vida!



“A vida serpenteia como um caminho pela floresta. Temos estações em que florescemos e estações em que as folhas caem de nós revelando nossos ossos nus. Com o tempo elas crescem de novo.”

(MAY, Katherine. Inverno da alma. Tradução: Monique D’Orazio. DarkSide Books, Rio de Janeiro, 2023).

RESUMO

A presente tese de doutorado teve como objeto a análise reflexiva sobre os impactos causados nas políticas de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A problemática da pesquisa foi sistematizada a partir da vivência da utilização intensiva desses recursos no período de isolamento social decorrente da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19) resultando na pergunta-problema: em que medida as políticas educacionais atuais, para a formação de professores da modalidade EJA, tem se apropriado dos diferenciais e as características da sociedade do conhecimento para a utilização das TDIC como recursos didático-pedagógicos? O objetivo geral da pesquisa foi identificar, na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, a existência e o modo de implementação de disciplinas voltadas para as TDIC e metodologias de ensino EJA na formação de professores no contexto da sociedade do conhecimento. Os objetivos específicos foram definidos em: a) organizar as distintas formas de abordagem quanto à utilização das TDIC na prática docente da EJA; b) investigar as características das práticas de letramento digital entre professores da EJA; c) relacionar os impactos da vivência da pandemia de COVID-19 na modalidade EJA entre professores e estudantes considerados “imigrantes digitais”; d) sistematizar os modos de apropriação e as percepções evidenciadas nos questionários para professores e estudantes da EJA sobre o uso das TDIC. Para alcançar tais objetivos, a pesquisa apresentou revisão de literatura sobre a Andragogia e suas relações com a EJA tendo como referência Knowles (1980) e Freire (1987; 2000; 2001). Os estudos tiveram sequência com as análises documentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE) no sentido de analisar o lugar teórico-prático do conceito de Andragogia/EJA nos cursos de Pedagogia e as TDIC na formação desses profissionais que são responsáveis por lecionarem nessa modalidade de ensino. As hipóteses orientadoras da pesquisa foram: a) a legislação em vigor que orienta a formação de professores (Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação, a BNCC para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica) contemplam, de modo satisfatório, as orientações para a formação e atuação na EJA e uso das TDIC; b) as legislações e orientações curriculares apresentam de modo frágil, escasso e insuficiente para a modalidade EJA e TDIC; c) as políticas públicas (evidenciadas nas legislações) negligenciam a formação de professores para a EJA. A metodologia da pesquisa foi fundamentada em uma abordagem qualitativa-descritiva correlacional cuja técnica de coleta de dados foi o uso de questionário estruturado aos estudantes da EJA e professores participantes. Para o tratamento dos dados, a Análise de Conteúdo constitui o referencial para a discussão dos resultados expostos em gráficos e/ou quadros, dialogando assim com referenciais teóricos sobre a temática proposta. Conclui-se que na sociedade do conhecimento a Andragogia e suas relações com as TDIC são fundamentais na formação de professores e aos estudantes da EJA. Partindo dessa premissa, intenta-se conhecer a plausibilidade das categorias de análise que foram sistematizadas na presente tese: ausência de fundamentação teórica sobre a Andragogia nos cursos de formação dos professores de EJA; invisibilidade dos jovens e adultos excluídos, por distintos motivos nas políticas públicas de educação; distanciamento das abordagens de Ciência e Tecnologia dos cursos de licenciaturas para a formação de professores para a EJA; tendências de mudança de perfil dos jovens e adultos nos próximos anos e a necessidade de inserção de conhecimentos sobre as TDIC.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Políticas Educacionais; Andragogia.

ABSTRACT

The present doctoral thesis had as its object the reflexive analysis of the impacts caused in teacher training policies for Youth and Adult Education (EJA) in the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC). The research problem was systematized from the experience of the intensive use of these resources in the period of social isolation resulting from the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic, resulting in the question-problem: to what extent have current educational policies for the training of teachers of the EJA modality appropriated the differentials and characteristics of the knowledge society for the use of TDIC as didactic-pedagogical resources? The general objective of the research was to identify, in the curricular matrix of the Pedagogy courses, the existence and the way of implementation of disciplines focused on TDIC and EJA teaching methodologies in the training of teachers in the context of the knowledge society. The specific objectives were defined as: a) to organize the different forms of approach regarding the use of TDIC in the teaching practice of EJA; b) to investigate the characteristics of digital literacy practices among EJA teachers; c) relate the impacts of the experience of the COVID-19 pandemic in the EJA modality among teachers and students considered "digital immigrants"; d) to systematize the modes of appropriation and the perceptions evidenced in the questionnaires for EJA teachers and students about the use of TDIC. To achieve these objectives, the research presented a literature review on Andragogy and its relations with EJA with reference to Knowles (1980) and Freire (1987; 2000; 2001). The studies were followed by the documentary analysis of the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Education Plan (PNE) in order to analyze the theoretical-practical place of the concept of Andragogy/EJA in Pedagogy courses and TDIC in the training of these professionals who are responsible for teaching in this teaching modality. The guiding hypotheses of the research were: a) the legislation in force that guides the training of teachers (Curricular Guidelines, the National Education Plan, the BNCC for the Initial and Continuing Training of Basic Education Teachers) satisfactorily contemplate the guidelines for training and performance in EJA and the use of TDIC; b) the legislation and curricular guidelines are fragile, scarce and insufficient for the EJA and TDIC modalities; c) public policies (evidenced in legislation) neglect the training of teachers for EJA. The research methodology was based on a qualitative-descriptive correlational approach whose data collection technique was the use of a structured questionnaire to EJA students and participating teachers. For the treatment of the data, Content Analysis constitutes the reference for the discussion of the results exposed in graphs and/or tables, thus dialoguing with theoretical references on the proposed theme. It is concluded that in the knowledge society, Andragogy and its relations with TDIC are fundamental in the training of teachers and EJA students. Based on this premise, it is intended to know the plausibility of the categories of analysis that were systematized in this thesis: absence of theoretical foundation on Andragogy in the training courses of EJA teachers; invisibility of young people and adults excluded, for different reasons in public education policies; distancing from the Science and Technology approaches of the licentiate courses for the training of teachers for EJA; trends of change in the profile of young people and adults in the coming years and the need to insert knowledge about TDIC.

Keywords: Youth and Adult Education; Digital Information and Communication Technologies; Educational Policies; Andragogy.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Extermínio dos analfabetos. Revista Veja nº 109, ano 1970. 34
- Figura 02** – Ajudar o MOBRAL com segundas intenções. Revista Veja nº 313, ano 1997. 35

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Respostas referente aos professores que conhecem (ou não) o significado do termo Andragogia | 38 |
| Quadro 02 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Bauru | 59 |
| Quadro 03 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Rio Claro | 59 |
| Quadro 04 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNICAMP | 60 |
| Quadro 05 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIP polo de Bauru | 62 |
| Quadro 06 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIVESP todos os polos | 62 |
| Quadro 07 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP Ribeirão Preto | 63 |
| Quadro 08 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP São Paulo | 64 |
| Quadro 09 – Categoria de análise: disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa | 65 |
| Quadro 10 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Bauru | 67 |
| Quadro 11 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Marília | 67 |
| Quadro 12 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Presidente Prudente | 68 |
| Quadro 13 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Rio Claro | 69 |
| Quadro 14 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP São José do Rio Preto | 69 |
| Quadro 15 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNICAMP | 70 |
| Quadro 16 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIP polo de Bauru | 73 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 17 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIVESP todos os polos | 74 |
| Quadro 18 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP Ribeirão Preto | 75 |
| Quadro 19 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP São Paulo | 76 |
| Quadro 20 – Categoria de análise: disciplinas sobre TDIC nos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa | 77 |
| Quadro 21 – Dificuldades dos professores ao utilizar as TDIC no ensino remoto | 104 |
| Quadro 22 – Recursos TDIC utilizados pelos professores antes da pandemia da COVID-19 | 106 |
| Quadro 23 – Respostas dos professores se os estudantes da EJA foram os mais afetados na pandemia | 113 |
| Quadro 24 – Categoria de análise mediante as respostas dos professores | 115 |
| Quadro 25 – Respostas dos estudantes da EJA envolvendo questões sobre o uso do celular | 118 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01 – Você realizou a sua graduação em uma instituição... | 90 |
| Gráfico 02 – Você possui Pós-graduação? | 93 |
| Gráfico 03 – Na grade curricular da sua graduação havia disciplina focada na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação? | 96 |
| Gráfico 04 – Caso afirmativo, essa experiência facilitou a utilização das TDIC em sala de aula? | 98 |
| Gráfico 05 – Caso negativo, você sentiu e/ou sente falta dessa formação ao longo de sua carreira profissional? | 98 |
| Gráfico 06 – Antes da pandemia de COVID-19, você realizou algum curso de formação sobre a utilização de computadores e/ou celulares? | 101 |
| Gráfico 07 – Você encontrou dificuldades ao utilizar as TDIC no decorrer do ensino remoto causado pela COVID-19? | 103 |
| Gráfico 08 – Antes da pandemia de COVID-19, você tinha o hábito de utilizar recursos tecnológicos em suas aulas? | 106 |
| Gráfico 09 – A instituição escolar na qual você trabalha oferece recursos tecnológicos disponíveis para uso? | 108 |
| Gráfico 10 – Na graduação que você cursou, havia disciplina focada, exclusivamente, na modalidade de EJA? | 110 |
| Gráfico 11 – Você pensa que a modalidade EJA recebe a mesma atenção que as demais modalidades de ensino? | 112 |
| Gráfico 12 – Você tem acesso à internet em sua casa? | 116 |
| Gráfico 13 – Conte um pouquinho sobre a sua experiência dos estudos durante o período de isolamento social (COVID-19) | 121 |
| Gráfico 14 – Como você acha que o período de isolamento alterou a sua rotina de estudos? | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| AFLODEF | Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos. |
| APLB | Associação dos Professores Licenciados do Brasil. |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem. |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular. |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética. |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa. |
| CETIC | Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. |
| CIEJA | Centro Integrado de Educação e Jovens e Adultos. |
| CNE | Conselho Nacional de Educação. |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação. |
| COVID-19 | Coronavírus – SARS-CoV-2. |
| CTAR | Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede. |
| EaD | Educação a Distância. |
| EDUCAR | Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos. |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio. |
| FIES | Financiamento Estudantil. |
| HTPC | Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. |
| IES | Instituições de Educação Superior. |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. |
| MDB | Movimento Democrático Brasileiro. |
| MEC | Ministério da Educação. |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização. |
| OMS | Organização Mundial de Saúde. |

| | |
|--------------------------|--|
| PL | Partido Liberal. |
| PNE | Plano Nacional de Educação. |
| PPP | Projeto Político Pedagógico. |
| ProInfo | Programa Nacional de Informática na Educação. |
| ProInfo Integrado | Programa Nacional de Formação Continuada em Informática Educacional. |
| ProUni | Programa Universidade para Todos. |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira. |
| PT | Partido dos Trabalhadores. |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. |
| SNE | Sistema Nacional de Educação. |
| SESI | Serviço Social da Indústria. |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido. |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas. |
| UNIP | Universidade Paulista. |
| UNIVESP | Universidade Virtual do Estado de São Paulo. |
| USP | Universidade de São Paulo. |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| BREVE MEMORIAL..... | 16 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 22 |
| 2 ANDRAGOGIA COMO CIÊNCIA NECESSÁRIA À EDUCAÇÃO DE ADULTOS..... | 31 |
| 2.1 As representações e potencialidades midiáticas da EJA..... | 42 |
| 3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.. | 49 |
| 3.1 O lugar da EJA e TDIC nas políticas públicas..... | 49 |
| 3.2 Os fundamentos teóricos da Andragogia nos cursos de formação de professores para a EJA – Pedagogia..... | 58 |
| 3.3 As TDIC como recursos na formação de pedagogos..... | 66 |
| 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA..... | 82 |
| 4.1 O <i>locus</i> da pesquisa – Que território é esse?..... | 85 |
| 4.2 Participantes..... | 87 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 89 |
| 5.1 Questionário e respostas dos professores..... | 90 |
| 5.2 Questionário e respostas dos estudantes da EJA Ciclo I..... | 116 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 127 |
| APÊNDICES..... | 141 |
| ANEXOS..... | 153 |

BREVE MEMORIAL

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (Freire, 1996, p. 115).

Caro leitor, antes de iniciar a leitura sobre a temática apresentada nesta pesquisa, gostaria de convidá-lo a saber um pouquinho mais sobre a minha vida e trajetória!

Minha história começa anos atrás com meus antepassados. Mas vamos pegar os anos de 1965 e 1970 que marcam o nascimento dos meus pais. Em 1965, nascia Rinaldo Marineli. Posteriormente, em 1970, nascia Ana Maria Chechi. As idas e vindas do Universo fizeram com que essas duas pessoas se encontrassem, possibilitando a minha existência alguns anos depois...

...Prazer, sou Rodrigo Chechi Marineli, nascido no dia 18 de janeiro de 1994. Sou filho único e, desde o meu nascimento, resido no município de Barra Bonita, localizado no interior do Estado de São Paulo. Uma cidade com aproximadamente 33 mil habitantes, famosa pelo passeio de navio que faz a “eclusagem” no Rio Tietê, considerado um dos mais limpos da região.

Meus avós maternos foram cortadores de cana-de-açúcar e, infelizmente, não frequentaram a escola por muito tempo. Meu pai concluiu o Ensino Médio e, desde sempre, trabalhou como mecânico em uma empresa local até alcançar a tão sonhada e merecida aposentadoria. Minha mãe parou os estudos ainda jovem e, mais tarde, quando eu tinha aproximadamente cinco/seis anos, matriculou-se no supletivo para concluir o Ensino Fundamental II. Trabalhou em fábricas de calçados, foi babá e hoje é funcionária pública, uma verdadeira guerreira que nunca desistiu dos seus sonhos! Pelo fato dos meus pais não terem cursado o Ensino Superior, eles sempre me estimularam e incentivaram a seguir os estudos uma vez que, segundo eles, eu precisava ser “alguém na vida”.

Acredito que eu tenha nascido com "sangue de professor", pois recordo-me que desde pequeno, acordava cedo, pegava meus ursinhos de pelúcia ou meus “amigos

imaginários” e colocava-os no sofá para brincar de escolinha, na qual eles eram os estudantes e eu o professor. Conforme fui crescendo e fazendo amizades, os ursinhos foram substituídos pelos meus amigos e desde sempre gostava dessa brincadeira que simulava uma sala de aula.

Durante o Ensino Fundamental I, nunca apresentei problema de aprendizado e, nas reuniões, as professoras não tinham muito sobre o que reclamar, apenas ressaltavam que eu falava muito em sala de aula. Mas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio a área de exatas estava ali como pedras em meu caminho. Confesso que tentava, mas tudo era muito complexo e, na minha cabeça, não fazia sentido achar o valor de “x”, aprender fórmulas e compreender a famosa tabela periódica. Era nesse momento que as críticas apareciam e, de certa forma, os estudos se tornaram desestimulante. Ainda mais quando, em alguns momentos, ouvi de alguns professores que eu não teria “futuro algum”.

Em meio às dificuldades nas escolas públicas e particulares, consegui concluir o Ensino Médio. Porém sempre com a nota final na média nas disciplinas de exatas. Agora começava um novo desafio: passar pelo tão temível vestibular. Ainda no ato da inscrição, estava em dúvida em qual carreira seguir. Passou pela cabeça: Psicologia, Jornalismo, Geografia. Mas a grande escolhida foi a Pedagogia.

À época, me inscrevi em quatro vestibulares e acabei sendo aprovado em três: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, Universidade Estadual de Londrina e Universidade do Sagrado Coração. Acabei optando pela primeira opção, uma vez que era a mais próxima do lugar onde sempre vivi e, com isso, acabaria gerando menos gastos aos meus pais.

Passar no vestibular foi uma das melhores sensações da minha vida. Quando vi meu nome no *site*, não acreditava. As mensagens de amigos iam chegando no celular me parabenizando e eu ainda não acreditava. Foi uma grande vitória pessoal depois de ouvir de alguns professores que não seria possível eu conseguir ingressar em uma universidade pública pela minha dificuldade em exatas.

O primeiro contato com a universidade foi totalmente gratificante. Aliás, permaneci a vida toda em uma cidade pequena e conservadora. Ao estar na graduação, pude conhecer um “outro mundo” e de certa forma me encontrei nesse universo no qual eu posso ser realmente quem sou, ou seja, parte da comunidade LGBTQIA+.

No decorrer do curso encontrei pessoas maravilhosas com as quais tenho amizade até hoje; além de professores que mudaram minha vida. Não me esqueço da professora Maria da Graça Mello Magnoni que, logo no primeiro ano da graduação, me tornou um

apaixonado pela Pedagogia e pelos estudos de Freinet; o professor Macioniro Celeste Filho com suas aulas animadas e com excelentes aprendizados; foi quem me introduziu ao universo das normas dos trabalhos acadêmicos e escrita científica; a professora Eliana Marques Zanata, que me apresentou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, conheci a professora Thaís Cristina Rodrigues Tezani que me apresentou ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, posteriormente, me orientou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Foi através dela que pude unir duas coisas das quais sempre gostei: a educação e as tecnologias. Mais tarde, ela me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, desde então, sou grato por todas as portas que ela me abriu e por todo o aprendizado durante a graduação.

Outra pessoa que faço questão de mencionar é a professora Márcia Lopes Reis, recém-chegada na UNESP na época (2014), com toda a sua simpatia, elegância, conhecimentos e um sotaque diretamente de Brasília “pra lá” de maravilhoso... em suas aulas, ao notar a mudança no meu comportamento e estar mais cabisbaixo, me procurou, ofereceu seu ombro amigo e confiança para poder me expressar... aliás, guardo com imenso carinho o livro “*O Retrato de Dorian Gray*” com o qual me presenteou. Foi nesse momento que percebi o quão importante é o professor ter um olhar “clínico” em sala de aula e ser afetivo com seus estudantes. Gratidão por sempre acreditar em meu potencial!

Durante meu último ano da graduação tive a oportunidade de participar do Projeto Rondon – Operação Forte dos Reis Magos. Um projeto voluntário foi a melhor maneira de ter finalizado minha passagem pela Licenciatura em Pedagogia. Nele pude conhecer um município chamado Santana dos Matos, localizado no Estado do Rio Grande do Norte. Aprendi muito com toda a população local e passei a dar mais valor para as pequenas coisas que a vida nos oferece – por mais que pareça clichê.

Em 2017, ao concluir a graduação, cursei uma especialização em Educação à Distância: Fundamentos e Estratégias para a Docência pela Universidade de Araraquara. No mesmo ano passei em meu primeiro processo seletivo e consegui minha primeira sala de aula que foi em uma turma de EJA.

Enquanto estava na graduação nunca havia me passado pela cabeça ter contato com essa modalidade de ensino, mas o processo seletivo me colocou diretamente lá e foi exatamente onde me encontrei. Esse contato com a EJA me fez ficar fascinado pela dedicação dos estudantes e curioso em pesquisar mais sobre o assunto. Lecionei na EJA no período de julho de 2017 até dezembro de 2018. Em janeiro de 2018, comecei a fazer parte do corpo docente da escola Serviço Social da Indústria (SESI) no município de

Igaraçu do Tietê – SP, na qual lecionei como Auxiliar Docente até dezembro de 2020, quando, mediante ao cenário de pandemia da COVID-19, a instituição reduziu sua equipe pela metade. Como fui a mais recente contratação da época acabei sendo dispensado. Essa dispensa me causou grande desânimo após um ano atípico e turbulento.

Foi no ano de 2019 que ingressei no Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, sob orientação do Professor Doutor João José Caluzi o qual tenho muito carinho e admiração, pois ele me possibilitou continuar os estudos tendo como foco os estudantes da EJA, valorizando minhas ideias e processo criativo para a elaboração do Produto Educacional (um jogo de tabuleiro e um *e-book* de atividades sobre conhecimentos científicos).

Após finalizar o Mestrado Profissional, em 2021, me vi desanimado pela procura de emprego fixo para não depender apenas das aulas eventuais. No entanto, poucas semanas após ter sido dispensado do SESI, começava as inscrições para o processo seletivo de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Araraquara. Entendi isso como um “sinal” e decidi fazer a inscrição. Fui aprovado em 2021 e, hoje, estou aqui escrevendo esse Memorial.

Ao longo do Doutorado, minha melhor experiência foi lecionar para os estudantes da graduação da UNESP de Bauru, através do estágio não obrigatório. Quando a minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, falou das inscrições, fiquei empolgado, ainda mais quando fui aprovado. Lecionei para a turma de Pedagogia na disciplina Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil e no curso de Licenciatura em Química na disciplina Prática de Leitura e Escrita. Sem dúvidas, aprendi muito com cada estudante e considero que lecionar na graduação me trouxe uma rica experiência profissional.

Após ingressar no Doutorado, surgiu a vontade de cursar uma segunda licenciatura em Artes Visuais. Fiz a inscrição em um curso de Educação a Distância (EaD) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e terminei em 2022 – pois o curso reduziu pela metade devido a formação em Pedagogia e Mestrado na área da Educação. Ao terminar, consegui emprego em duas escolas particulares de Barra Bonita – SP para lecionar Arte no Ensino Fundamental I e II.

O foco, em 2022, foi estudar e passar em um concurso público e, dessa forma, a pesquisa do Doutorado ficou em segundo plano, uma vez que eu precisava buscar por estabilidade financeira. Depois de muito estudar, passei em primeiro lugar no concurso

público para professor de Arte na cidade de Águas de São Pedro – SP. Como não queria perder a oportunidade, me mudei em fevereiro de 2023 e comecei uma nova rotina. A cidade se mostrou maravilhosa, com habitantes gentis, com os quais sou muito grato e com os professores e uma gestão escolar que me receberam muito bem.

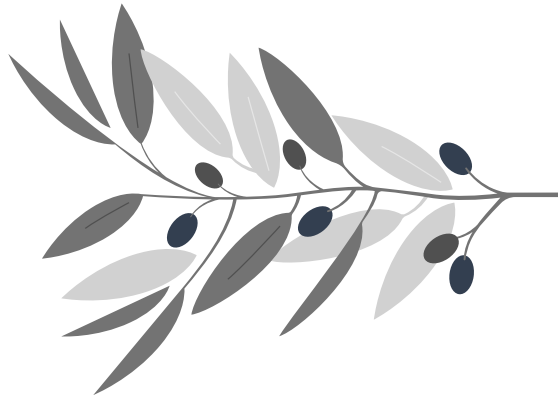
Quando pensei que minha vida ficaria estabilizada em Águas de São Pedro – SP, fiquei novamente em primeiro lugar em um outro concurso, dessa vez no município de Dois Córregos – SP. Fiz cair por terra o famoso ditado popular "*um raio não cai duas vezes no mesmo lugar*", e evidenciei um outro ditado: "*para toda regra existe uma exceção*". Pela proximidade com minha cidade natal, Barra Bonita – SP, e levando em consideração a saudade que eu estava da minha família e amigos, aceitei a proposta de Dois Córregos – SP e voltei a morar em Barra Bonita – SP em julho de 2023.

Atualmente, estou lecionando na Educação Infantil e sou grato por, aos 30 anos de idade e com 7 de formação, ter tido a oportunidade de passar por todas as modalidades da educação. Ou seja: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior e EJA. E todos eles em diferentes cenários, seja na rede particular, municipal e/ou estadual. Acredito que toda essa experiência enriqueceu meu repertório como professor.

Ainda sou, relativamente novo de formação, e tenho muito o que aprender, mas espero contribuir cada vez mais para a educação e, principalmente, ser um professor motivador de esperanças para todos os estudantes que ainda estão por vir e para todos aqueles que tive a oportunidade de lecionar. Carrego um pouco de cada um em minhas lembranças, principalmente os aprendizados e carinho.

Sendo assim, finalizo minha apresentação na esperança de que essa pesquisa tenha sido um presente aos estudantes que tanto me inspiram e que sirva de referência para outros professores, demais funcionários da educação e futuros trabalhos acadêmicos.

Dando início, propriamente dito, à tese, fazendo conexão com a epígrafe citada anteriormente, podemos comparar a escrita dessa tese com as partes de uma árvore. A introdução é a nossa raiz em termos de força e firmeza; para sustentar, temos o caule na fundamentação teórica com as contribuições dos capítulos 2 e 3. As folhas representam a nossa trajetória metodológica que desabrocharam as flores na análise dos dados; resultando nos frutos que colhemos nas considerações finais. Toda essa trajetória foi possível por conta das sementes plantadas e regadas com auxílio de todo o referencial teórico aqui citado. Que essa pesquisa continue crescendo, semeando, florescendo e entregando bons frutos aos novos e futuros leitores.



1 INTRODUÇÃO

Esta tese teve como foco uma análise sobre as políticas públicas para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) focada na alfabetização dos estudantes do Ciclo I e suas relações com os recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) cujo uso se tornou compulsório em decorrência da pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19). No contexto da sociedade do conhecimento (Lojkine, 1985; entre outros teóricos que atribuem distintas definições à sociedade em seu momento atual), os questionamentos sobre a adequação da matriz curricular acadêmica para a formação dos docentes dessa modalidade de ensino resultaram nas análises desta tese. Sua abrangência tem início na existência ou não de disciplinas, envolvendo o uso das TDIC chegando às metodologias de ensino para EJA que demandam outros conhecimentos, habilidade e atitudes para a atuação desse profissional em sala de aula.

Inicialmente, depara-se com os desafios que vão surgindo frente à sociedade do conhecimento como parte do princípio de que cabe à instituição escolar debater e planejar o que deve ser ensinado aos estudantes da EJA Ciclo I, tendo como diretrizes, as políticas públicas. Num movimento dialético, essas políticas resultam de pressões dos movimentos sociais de distintos grupos de interesse, incluindo os professores, a quem é atribuída a tarefa de pensar em novas práticas de formação no processo de ensino-aprendizagem vistas como inovadoras no século XXI (Silva, 2007).

Com as inovações advindas desse momento da sociedade do conhecimento, as tendências atuais em educação atribuem ao professor a função de garantir protagonismo na trajetória e experiências de seus estudantes-adultos. Especificamente, neste caso, como indivíduos-adultos, nenhum deles é uma “tábula rasa”, sobretudo, esses sujeitos que carregam bagagem de conhecimentos decorrente das suas vivências ao longo da vida e que podem contribuir, positivamente, na metodologia de formação nesse retorno às aulas (Silva, 2007).

Sobre a condição de retorno para a escola após terem abandonado os estudos por diversos e complexos motivos (alguns de ordem particular, outros de cunho socioeconômico), Silva (2007) destaca a questão do trabalho: alguns estudantes da EJA retornam à escola em busca da formação e qualificação para conseguir a oportunidade de ingressar em um emprego e “mudar de vida” mediante o cenário o qual está inserido.

Porém, um fator foi evidenciado pelo Sindicato da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB) e Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil¹ sobre a Resolução e Diretrizes CNE/CEB 1/2021 em relação aos prejuízos causados na educação básica levando em consideração as camadas sociais menos privilegiadas.

Tal Resolução promove uma educação pensada como mercadoria e sem aprofundamentos, além de disponibilizar a modalidade EJA em 80% à distância colaborando ainda mais para a desvalorização dessa importante modalidade de ensino, gerando abandonos aos estudos ou até mesmo baixa taxa de matrículas para novos estudantes interessados em concluir seus estudos. Sobre o assunto, a Coordenação Nacional dos Fóruns de EJA do Brasil criou uma petição² para recolher assinaturas de forma digital na intenção de invalidar a Resolução CNE 1/2021.

Em termos de objetivos propostos na legislação vigente em relação à EJA, além do desenvolvimento dos aspectos voltados para a formação da pessoa humana e para o exercício da cidadania (o que não ocorre na Resolução CNE/CEB 1/2021), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 3º prevê igualdade de acesso e permanência na instituição escolar, pluralismo em práticas pedagógicas, valorização do educador, gestão democrática, respeito à diversidade, entre outros (Brasil, 1996). Cabe, ainda, “ser competente de modo a garantir a própria empregabilidade” (Silva, 2007, p. 20). Tais desafios contemporâneos para a formação de EJA impactariam, diretamente, nas políticas de formação inicial e continuada de professores para garantir um trabalho efetivo em sala de aula que atinja as demandas da sociedade do conhecimento e os objetivos pessoais (que não podem ser ignorados) de cada estudante da EJA Ciclo I.

Desse modo, esta pesquisa se circunscreve nas políticas educacionais para a EJA e os lugares da formação docente utilizando as TDIC como parte de suas práticas pedagógicas. Frente a essa temática, a **pergunta-problema** foi: em que medida as políticas educacionais atuais, para a formação de professores da modalidade EJA, tem se apropriado dos diferenciais e as características da sociedade do conhecimento para a utilização das TDIC como recursos didático-pedagógicos?

¹ Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/foruns-eja-brasil-abaixo-assinado-pela-revogacao-da-resolucao-cne-ceb-01-21-que-alinha-a-eja-a-bncc/>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

² Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeciWaj51y2ingXjL2JkdMFoEFVAFkjPis9z07oNrYbL59RmQ/viewform>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

Ainda sobre as relações da sociedade do conhecimento e as TDIC, de acordo com Lojkine (1995, p. 49), “um computador, realmente, não é uma pura tecnologia intelectual, um simples instrumento de representação do mundo, [...]; antes, ele é um instrumento de transformação do mundo, material e humano”. Na perspectiva dessa compreensão, a sociedade do conhecimento associada às TDIC gera impactos nas relações sociais, seja no ambiente de trabalho ou no cotidiano. Sendo assim, impulsionadas pelas TDIC, a sociedade do conhecimento apresenta implicação significativa na centralidade de informações/conhecimentos; nas relações sociais; e na relevância em termos da globalização por conta das rápidas disseminações de informações e aproximações entre diferentes culturas, inclusive intergeracionais.

Para Lojkine (1995), por exemplo, um computador é instrumento de transformação e, seria nessa perspectiva, que os professores devem direcionar seus olhares, tendo como objetivo usufruir das TDIC em suas aulas, na intenção de transformar o ensino-aprendizagem dos estudantes e, não apenas, para constar em seu planejamento de aula. Além desse autor, outros teóricos apresentam pensamentos sobre a sociedade do conhecimento, podendo adotar outra nomenclatura: sociedade digital (Negroponte, 1995); sociedade da informática (Schaff, 1995); sociedade em rede (Castells, 2000); sociedade da aprendizagem (Fabela, 2005); sociedade conectada (Moran, 2012).

Hargreaves (2003), enfatizando a educação, destaca desafios enfrentados na sociedade do conhecimento e a importância de formar estudantes com pensamento crítico e preparados para a rápida evolução que o mundo moderno demanda diariamente. O autor utiliza o termo "insegurança educacional" ao abordar as exigências do serviço docente no qual alguns professores apresentam ‘medos’ por conta das mudanças do método e os recursos para implementar as aulas. Aqui, por exemplo, pode-se considerar o cenário da pandemia da COVID-19. Nesse contexto, professores tiveram a brusca mudança – “do dia para a noite” ao utilizarem computadores e outras tecnologias para realizar as aulas condição essa possível pela vivência de uma sociedade em rede.

O termo "sociedade em rede" é utilizado por Castells (1999):

[...] a revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão de obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida mediante a criação de fluxos e de um tempo

intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (Castells, 1999, p. 17).

A sociedade em rede possibilita ampla diversidade na comunicação entre comunidades mediante a expansão/acesso da *internet*. Segundo Castells (1999), o uso das TDIC interfere na economia, em questões culturais e na política, contribuindo para uma organização em escala global na sociedade. Na educação, Castells (2002) destaca a importância de mudanças pedagógicas quanto a prática docente uma vez que o uso das TDIC favorece o aprendizado colaborativo, podendo estimular a autonomia entre os estudantes e a democratização do ensino. Mas, para isso, é preciso saber como utilizá-las para adquirir uma aprendizagem adequada em meio a tantas informações e possibilidades na era tecnológica.

Em relação aos avanços tecnológicos e as inovações pedagógicas na prática, Mattelart (2002) discorreu sobre as "mudanças do papel docente" mediante a função do professor em sala de aula na contemporaneidade em decorrência da utilização das TDIC. Para ele, o professor – antes visto como detentor de todo o conhecimento – está mudando após a democratização quanto ao acesso às informações digitais, pois aos estudantes, é possível criar autonomia de buscarem saberes em qualquer ambiente, seja educacional ou não.

Para Mattelart (2002), nesse contexto, a tese do "fim do professor" seria, efetivamente, apenas essa mudança de papel associado aos impactos das TDIC. Com isso, parece ser necessária uma nova perspectiva na formação docente nos cursos de licenciaturas pois, na grade curricular, passa a ser necessária a oferta de disciplinas que priorizem tais conteúdos para que, esses professores em formação estejam atualizados e preparados para a utilização dessas ferramentas em sala de aula. Desse modo, podem orientar os estudantes tendo como foco o uso adequado desses recursos.

Ainda de acordo com Mattelart (2002), o professor – seja da EJA Ciclo I ou de qualquer outra modalidade e etapa – exerce papel fundamental na mediação do aprendizado, pois seu papel é garantir aos estudantes um pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Sobretudo, nessa era de informações complexas que chegam por diversos aplicativos e/ou redes sociais, a condição de colaboração para interagir, com criticidade é fundamental numa sociedade contemporânea como a nossa.

Schaff (1995), por sua vez, ao apresentar sua visão sobre a sociedade da informática previa os avanços das tecnologias e a preocupação com a possibilidade de que as máquinas ocupem o trabalho manual – condição essa observada em alguns setores,

atualmente. Em suas palavras, "(...) a ciência assumirá o papel de força produtiva. Mesmo hoje a força de trabalho se modifica e desaparece em sentido social. Na nova estrutura de classes da sociedade, a classe trabalhadora também desaparecerá" (Schaff, 1995, p. 43).

Levando em consideração essa perspectiva do pensamento, quanto maior forem os avanços das TDIC, cresce também o número de pessoas que ficam excluídas desses recursos de informações e conhecimentos (Schaff, 1995). Para evitar essa segregação, o ambiente escolar é o centro das mediações entre professores-estudantes para tentar garantir essa formação envolvendo os conhecimentos e habilidades para o uso das TDIC dentro e fora da escola.

Para Fabela (2005), o termo "sociedade da aprendizagem" destaca que,

Os ambientes de aprendizagem tenderão a (a) flexibilizar as suas estratégias de organização da relação **andragógica**, (b) customizar os conteúdos proponentes a partir dos diferentes patrimônios sócio-histórico dos aprendentes, (c) diversificar os contextos e as bases relacionais de desenvolvimento, **promovendo a aprendizagem colaborativa e em rede** e (d) disponibilizar oportunidades personalizadas de investimento para a equidade da participação dos aprendentes nas comunidades. (Fabela, 2005, p. 9, grifo nosso).

Além disso, Fabela (2005) enumera quatro elementos base para a sociedade da aprendizagem: 1) o desafio de experiências e oportunidades vivenciadas pelo indivíduo; 2) o significado, ou seja, motivações e necessidades no contexto em que atua; 3) a integração entre as experiências e sentimentos pessoais; 4) o contexto relacional, que envolvem elementos emocionais e cognitivos, bem como confronto com incertezas e novas possibilidades de ação pessoal. Nessa sociedade da aprendizagem, a mesma parece impactada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Indo ao encontro com os estudos de Fabela (2005), o termo "Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede" (CTAR) foi adotado na Universidade de Brasília na Faculdade de Educação por 13 integrantes de um grupo com 15 anos de experiência em assuntos envolvendo as TDIC e Educação a Distância (EaD). Como proposta, foram utilizadas diferentes plataformas digitais na intenção de promover a interação e troca de saberes para "uma concepção de educação a distância e de universidade aberta que objetiva consolidar os princípios e as práticas de uma educação de qualidade" (Pontes, p. 33, 2009).

De acordo com Pontes (2009), as metodologias apresentadas pelo grupo possibilitam uma formação colaborativa e dinâmica. No entanto, apontou a necessidade de formação continuada sobre as TDIC para professores que, além de quebrar as

resistências por parte de alguns na elaboração de práticas pedagógicas exige o uso das novas tecnologias como recurso educacional em sala de aula. Nesse sentido, "a tecnologia tem que ser compreendida como resultado da inteligência humana, e, portanto, há que se colocar a seu serviço. Essa é a consciência que se espera do educador crítico" (Pontes, p. 34, 2009).

Seguindo nesse contexto, para tratar da temática das TDIC nas esferas educacionais, cabe retomar o ano de 1997, quando surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). O ProInfo teve como objetivo incluir a utilização das TDIC na prática pedagógica, mas, para isso, os professores precisavam de uma formação sobre como associar seu uso em suas aulas. Sendo assim, destinado aos professores, iniciou-se o Programa Nacional de Formação Continuada em Informática Educacional (ProInfo Integrado), a fim de auxiliar o uso das TDIC em sala de aula e a disponibilização de recursos tecnológicos nas instituições escolares (Silva *et al.*, 2023a).

Avançando em termos de tempos, pesquisas recentes realizadas pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC), no entanto, mostram que a realidade, em alguns casos, resulta outra em relação aos conhecimentos sobre as TDIC. Isso fica evidente, após a aplicação de questionário aos professores pelo CETIC (2021) sobre "*O nível de conhecimento em relação ao uso das tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem*"³, que resultou em percentuais maiores que 50% de entrevistados que consideram ter conhecimento em nível "intermediário".

Considerando o objetivo desta pesquisa, analisamos ainda outras respostas do questionário intitulado "*Professores, por atividades realizadas durante a graduação sobre o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem*"⁴. Nesse apartado da divulgação da pesquisa (CETIC, 2022a), são poucos os professores que tiveram disciplinas sobre o uso de computador e/ou *internet* em atividades de ensino-aprendizagem ao longo de sua formação acadêmica.

Ressalta-se que, mesmo com a implantação do ProInfo no passado; com inovações e possibilidades no presente; e após os anos de isolamento pela pandemia da COVID-19, muitos professores consideram seus conhecimentos em relação ao uso das TDIC como intermediário ou básico. Sobre disciplinas envolvendo as TDIC ao longo da formação

³ Questionário disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/C1/>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

⁴ Questionário disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2022/professores/H2/>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

acadêmica, o resultado não é diferente uma vez que mais da metade dos entrevistados informaram que não tiveram contato com esse assunto em sua matriz curricular, reforçando a relevância das abordagens desta tese.

Realizadas essas considerações iniciais sobre as variações desta “sociedade do conhecimento” na visão de diferentes autores e as TDIC na formação de professores, o **objetivo geral** desta tese foi identificar, na matriz curricular dos cursos de Pedagogia⁵, a existência e o modo de implementação de disciplinas voltadas para as TDIC e metodologias de ensino EJA na formação de professores para essa sociedade do conhecimento.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Organizar as distintas formas de abordagem quanto à utilização das TDIC na prática docente da EJA;
- b) Investigar as características das práticas de letramento digital entre professores da EJA;
- c) Relacionar os impactos da vivência da pandemia da COVID-19 na modalidade EJA entre professores e estudantes considerados “imigrantes digitais”.
- d) Sistematizar os modos de apropriação e as percepções evidenciadas nos questionários para professores e estudantes da EJA sobre o uso das TDIC.

A estruturação dessa tese em sua relevância decorre, também, da participação em grupos de pesquisas, eventos acadêmicos, leituras em disciplinas da Pós-graduação e, sobretudo, da minha prática profissional cotidiana: ao lecionar na EJA Ciclo I pela primeira vez, após analisar os documentos norteadores da instituição escolar, fiquei com a seguinte indagação “*por que a grade curricular dos estudantes da EJA não contempla disciplinas envolvendo a utilização das TDIC?*”. Essa pergunta conduzia à outra: “*em que medida os professores da EJA apresentam formação suficiente em relação ao uso das TDIC no ambiente escolar?*”.

Sendo assim, ao iniciarmos os estudos e aprofundarmos nos referenciais teóricos, levantamos as seguintes **hipóteses**: a) a legislação em vigor que orienta a formação de professores (Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação, a BNCC para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica) contemplam, de modo satisfatório, as orientações para a formação e atuação na EJA e uso das TDIC; b)

⁵ Tendo em vista a matriz curricular do ano letivo de 2023 das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Paulista (UNIP); Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); e Universidade de São Paulo (USP).

as legislações e orientações curriculares apresentam de modo frágil, escasso e insuficiente para a modalidade EJA e TDIC; c) as políticas públicas (evidenciadas nas legislações) negligenciam a formação de professores para a EJA.

A resposta à pergunta-problema, as evidências dos objetivos alcançados a partir da implementação das hipóteses desta tese estão sistematizados em um *corpus* organizado da seguinte forma: no capítulo 2, intitulado "Andragogia como ciência necessária à educação de adultos", foi realizada uma retomada teórica sobre a Andragogia tendo como referência Knowles (1980) e Freire (1987; 2000; 2001). A título de ilustração, "As representações e potencialidades midiáticas da EJA", destaca os olhares que a EJA recebe dos meios de comunicação de massa exemplificado por uma série exibida em canal aberto de televisão, intitulada "Segunda Chamada" com direção de Joana Jabace, Pedro Amorim e Henrique Sauer (2019) e com a perspectiva da série documental "De Volta às Aulas" com direção de Vinícius Reis (2022), tendo como referências as publicações de Filho; Cassol; Amorim (2021), Braga (2023), Sena (2023) e outros aportes teóricos indo ao encontro com a temática abordada na seção.

O capítulo 3, "A formação docente para Educação de Jovens e Adultos", está dividido nas seguintes seções: 3.1 "O lugar da EJA e TDIC nas políticas públicas" ao destacar as contribuições e desafios desses documentos tendo a modalidade EJA e as TDIC como protagonistas. Em seguida, as seções 3.2 "Os fundamentos teóricos da Andragogia nos cursos de formação de professores para a EJA – Pedagogia" e 3.3 "As TDIC como recursos na formação de pedagogos" propõem um estudo profundo sobre a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia⁶ oferecidos pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Paulista (UNIP)⁷, Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e Universidade de São Paulo (USP), com objetivo de averiguar se esses cursos oferecem disciplinas focadas na EJA e TDIC na formação acadêmica dos futuros professores.

⁶ A escolha em analisar apenas os cursos de Pedagogia deu-se pelo fato da pesquisa focar na EJA alfabetizadora e não na intitulada como "supletivo" que necessita do professor especialista de cada componente curricular.

⁷ De acordo com Luiza Tenente em redação para o G1 Educação com matéria publicada em 11 de outubro de 2023, "O Censo da Educação Superior, divulgado pelo Inep, mostra que, na rede privada, 93,2% dos novos alunos de pedagogia e das demais áreas da educação (como geografia, história, física e química) escolheram estudar na modalidade EAD". Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/10/11/no-de-professores-formados-em-ead-na-rede-privada-dobra-em-10-anos-chega-a-60percent-e-acende-alerta-no-mec.ghtml>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

No capítulo 4, “Trajetória Metodológica” constam os caminhos da pesquisa com base nos estudos de Gonsalves (2001), Gil (2002; 2019) e Bortolozzi (2020), além de apresentar o ‘território’ e os participantes da pesquisa.

O capítulo 5, “Análise e discussão dos dados”, vale-se das contribuições de Bardin (2011), Bortolozzi (2020) e outros teóricos, para sistematizar e discutir as informações decorrentes das respostas aos questionários dos professores e estudantes do *locus* escolhido para essa pesquisa realizada: uma das escolas de EJA do Município de Barra Bonita – SP.

Por fim, as “Considerações Finais” apresentam apontamentos conclusivos desta pesquisa realizada, demonstrando a relevância do estudo sobre essa temática, bem como a relação direta com as Políticas Educacionais para a formação de professores com as especificidades que a EJA valendo-se das TDIC como recursos que podem transformar a condição desses sujeitos (professores e estudantes) no contexto da sociedade desigualmente distribuídas em termos de acesso às informações e conhecimento.

2 ANDRAGOGIA COMO CIÊNCIA NECESSÁRIA À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Este capítulo propõe uma retomada de um *corpus* teórico que tem fundamentado a educação de adultos e perpassa distintos momentos históricos. Trata-se da Andragogia que tende a conceituar esses sujeitos – uma vez adultos – como uma “identidade individualista e autossuficiente” (Barros, 2018, p. 16). De modo diferenciado, as vivências e a sistematização freiriana caracterizam esses sujeitos nesse modo de educação, como “intersubjetividade humanista e, portanto, como um ser pleno de comunicação” (*idem, ibidem*). Assim, propõe-se evidenciar em que medida essa forma de definição andragógica desses sujeitos – adultos e jovens/adultos – tem resistido em práticas cotidianas no sistema de ensino brasileiro: em alguns momentos históricos bem menos, como se notará no período em que Paulo Freire (1987; 2000; 2001) implementa os ‘círculos de cultura’, mas, de modo geral, seguem visões de um sujeito que, por ser adulto ou jovem-adulto, usufruiria de certo ‘individualismo’ decorrente da sua ‘autossuficiência’.

Inicialmente, cabe a caracterização dessa modalidade de educação cujas disparidades em relação às demais formas de educação em termos de estrutura e funcionamento foram aprofundadas durante o período da pandemia da COVID-19. Isso porque os jovens e adultos que constituem essa modalidade são caracterizados como “imigrantes digitais” dadas suas condições sociais de sujeitos excluídos dos processos de escolarização em tempo considerado regular. Assim, historicamente excluídos do acesso às TDIC ficou, ainda mais evidente durante aquele período vivenciado entre 2020 e 2022, os desafios diferenciados desta modalidade da educação. Destaca-se que os adultos em idade escolar diferenciada e os idosos ficam excluídos quanto aos conteúdos pedagógicos sobre o uso das TDIC, pois são poucas as estratégias educacionais traçadas para esse público no ambiente escolar (Luce; Thomas; Estabel, 2019).

Sobre o termo "imigrantes digitais" atrelado aos estudantes (idosos e adultos) da EJA é necessário destacar que,

Ainda, a sensação de incerteza na utilização das TDIC mostra que os imigrantes digitais estão inseridos em ambientes digitais, mas não podem ser considerados fluentes digitais. Seus temores, tanto na utilização dos aparelhos quanto no comportamento em redes sociais, fazem com que as experiências se tornem menos efetivas e prazerosas. No entanto, mesmo com esses obstáculos, foi possível perceber a importância dos idosos continuarem inseridos nas redes

sociais, com vistas a exercerem novos papéis na sociedade da informação [...] (Luce; Thomas; Estabel, 2019, p. 112).

São conhecidas as dificuldades que professores e estudantes “imigrantes digitais” apresentam para a utilização das TDIC no ambiente escolar. Com isso, ocorreria a demanda por uma formação específica para adquirirem os conhecimentos necessários para seu uso consciente e crítico pedagogicamente (Cabero-Almenara *et al.*, 2023). Esses sujeitos representam o coletivo dessa modalidade reconhecida na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), em seu Artigo 208, Inciso I:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (grifo nosso).

A modalidade de ensino EJA foi regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – (Brasil, 1996), Lei Nº 9394/96 no Artigo 3º, § 1º:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

Essas formas de regulamentação legal da EJA no Brasil evidenciam algumas das várias mudanças pelas quais passou essa modalidade até sua estruturação e funcionamento atual. Inicialmente, cabe lembrar que os religiosos eram responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da população local – em geral (Haddad; Di Pierro, 2000). No caso do Brasil, a religião esteve presente na educação formal da população: seja com a catequização dos indígenas pelos portugueses ou, mais recentemente, com projetos conservadores referente a bancada evangélica no Congresso Nacional do Brasil.

Em seu estudo, Porcaro (2009) apresenta os caminhos percorridos pela EJA no período de desenvolvimento industrial do País até chegar no Golpe Militar de 1964. Destacando as contribuições de Paulo Freire para a EJA e como passou a ser visto como forte ameaça, culminando em seu exílio, causando ruptura em seu programa de

alfabetização para adultos, iniciado em 1963. Paulo Freire prezava por uma educação denominada como problematizadora para ser libertadora, definida como:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. (Freire, 1987 p. 32).

Freire (1987) defendia uma educação focada no pensamento crítico para quebrar as "correntes" dos oprimidos, possibilitando uma postura contra o sistema, na luta por uma educação justa/igualitária para todos. Há, no entanto, críticas sem fundamentos/fatos científicos que Freire sofreu no passado e que ainda vem sofrendo no presente – por movimentos de direitas, por exemplo,

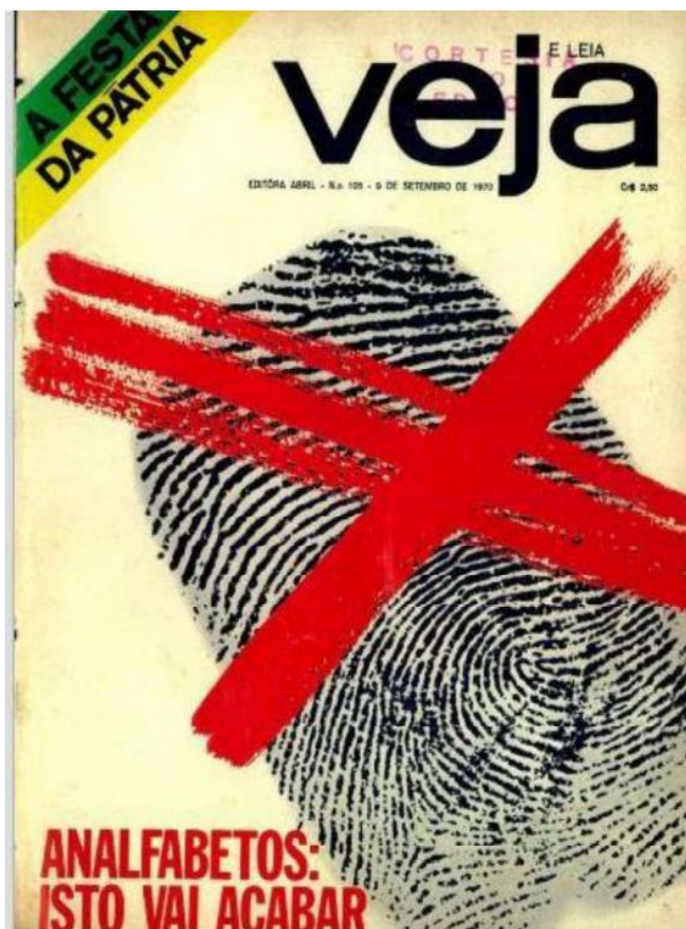
As críticas a Freire e ao seu pensamento são ataques e agressões unilaterais que suprimem a possibilidade de diálogo. E não são recentes, pois o mesmo foi execrado no sistema político e educacional no contexto da ditadura militar no Brasil [...] atualmente as críticas ganharam reforços contundentes de grupos e pessoas que atacam a qualidade literária de sua obra e sua pedagogia crítica, libertadora, contrária ao modelo de educação autoritária. (Rêses; Pereira; Rios, 2021, p. 82).

Seguindo a linha do tempo, Porcaro (2009) cita o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) iniciado em 1967, criado e mantido pelo regime militar com intenção de defender apenas seus interesses particulares, enquanto classe dominante. Quatro anos depois, com a reforma educacional, em 1971, o Ensino Supletivo de acordo com a Lei Federal 5.692 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Além disso, Paiva (2003, p. 382) discorre que o MOBRAL, ao longo de governos autoritários, foi exemplo de "um grande sistema de educação permanente a serviço da segurança interna do regime e do sistema de dominação era a grande tarefa do Mobral".

Ainda sobre o assunto, Rêses e Pereira (2016) mencionam sobre as campanhas publicitárias que fizeram parte da origem da EJA no período da ditadura militar e seus movimentos: a Cruzada Básica Cristã e o próprio MOBRAL. Sobre as campanhas publicitárias de massa, Da Silva (2023) analisou a então titulada "Você também é responsável", publicada na Revista Veja, nas Figuras 1 e 2:

Figura 01 – Extermínio dos analfabetos. Revista Veja nº 109, ano 1970.



Fonte: Da Silva (2023).

Na Figura 01, a Revista Veja apresenta um cartaz escrito em letras garrafais em vermelho o seguinte texto "ANALFABETOS: ISTO VAI ACABAR". Como ilustração, temos a digital de um polegar com um "X" vermelho. Ao analisarmos a imagem e texto, podemos chegar na hipótese do "extermínio" dos analfabetos como se fossem pragas, pois a digital do polegar é utilizada para assinar documentos por aqueles que não são alfabetizados. Da Silva (2023) também faz a seguinte análise sobre a publicação da Revista Veja:

Esse anúncio se alinha com a frase amplamente utilizada pela ditadura militar para se referir aos considerados inimigos do governo: "Ou o Brasil acaba com as saúvas ou as saúvas acabam com o Brasil", uma metáfora que se referia aos políticos, artistas, juventude e outras "formigas". Essa ideia também coaduna com o projeto de sociedade: assim como no formigueiro, para o Brasil dar certo cada um deveria fazer a sua parte. (Da Silva, 2023, p. 208-209).

A Figura 02 apresenta outro exemplo de como o MOBREAL era visto com segundas intenções pela mídia e classe dominante ao longo do regime militar:

Figura 02 – Ajudar o MOBREAL com segundas intenções. Revista Veja nº 313, ano 1997.

Ajude o Mobral com segundas intenções.

Todo analfabeto é pobre. Consume pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações.

Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade.

A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio.

Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.

No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

Ajude o Mobral da sua cidade com

TRABALHO: ajuda Mobral a fazer mais negócios com a indústria de base

MATERIAL: materiais, ferramentas, equipamentos, peças, etc.

RECURSOS: ajuda Mobral a fazer mais negócios

PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE

Fonte: Da Silva (2023).

O anúncio retratado na Figura 02 descreve o MOBREAL como mercadoria ao apontar os analfabetos como pessoas pobres e que não geram lucros ao comércio. Sendo assim, para as grandes empresas prosperarem, era esperado doações e/ou recrutamento de pessoas para fazerem parte do MOBREAL. Nesse cenário, a educação advinda do MOBREAL não era pensada em ajudar a população com uma formação de qualidade, mas sim com segundas intenções na tentativa de fortalecer a economia do Brasil e das classes dominantes com uma alfabetização rasa e mecânica aos analfabetos.

[...] observou-se no MOBREAL a presença das características do ideário militar, pautado na ordem, progresso, religião e moralidade, sem abrir mão da autoridade, que impunha um projeto educacional capaz e eficiente para combater a ameaça do analfabetismo. Como uma proposta que parecia começar do nada, ignorando projetos anteriores, sobretudo as iniciativas que se baseavam na democracia e na organização popular, para ensinar adultos a ler e escrever, o projeto criado de forma impositiva, sem a participação popular, mas que exigia que fosse assumido e tomado por todas as pessoas

convocadas, como nos feitos militares, nos quais parece não haver outra possibilidade a não ser acatar a imposição (Da Silva, 2023, p. 212).

Em 1985, uma das causas apontadas pela extinção do MOBRAL foi por ser considerado um ensino de qualidade duvidosa, pois os professores e/ou monitores participantes eram leigos e apresentavam despreparo na formação e na tarefa de alfabetizar aqueles com menos prestígio social (Haddad, 1991). Sendo assim, surgiu a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), garantindo uma nova oportunidade aos estudantes adultos e idosos matriculados no Ensino Fundamental.

Em termos mais atuais, em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024. “A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE-2014-2024), é fruto da disputa política aqui referida, sobretudo dos interesses público e privados na educação básica e superior brasileira, com forte influência internacional” (Rêses; Pereira, 2016, p. 262).

O PNE estabeleceu 20 metas, nas quais a EJA aparece na 8^a, 9^a e 10^a metas com objetivo de serem atingidas até o ano de 2024 PNE – (Brasil, 2015). Na tentativa de cumprir com os objetivos das metas, o PNE (Brasil, 2015) pretende conseguir maior número de matrículas na modalidade EJA; valorizar a heterogeneidade com uma matriz curricular que atinja a realidade dos estudantes; formar não só para a vida, mas também para o mundo do trabalho; e levar a educação para todos, seja presencialmente ou pela modalidade EaD, como forma de democratização ao acesso e direito a educação.

Após as metas e objetivos traçados pelo PNE 2014-2024 (Brasil, 2015), fica o questionamento se a estratégia adotada foi eficiente, visto que a educação de jovens e adultos vem ficando às margens de investimento desde 2010 até o presente (Braga, 2023).

Outro fator que pode corroborar para tal impasse na gestão da EJA são apontados por Carvalho *et al.* (2018), ao destacarem os desafios referentes as mudanças enfrentadas por essa modalidade de ensino, pois muitas políticas de governo são trazidas e interrompidas durante seu processo. Nesse cenário, a gestão da instituição, em grande parte, resulta em descontinuidades dessas práticas remetendo às possíveis reflexões sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. Segundo Marquez e Godoy (2020, p. 27):

As políticas educacionais em uma sociedade fundamentalmente capitalista, em que imperam desigualdades sociais e econômicas, são construídas de forma a atender os interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país), e manter o sistema de produção.

Quebrar esse paradigma para alcançar os direitos democráticos é um desafio e uma luta que se faz presente ao longo de toda a história da EJA.

A ideia propagada pelos governos federais desde o processo de redemocratização do país com o *slogan* “educação para todos” não se sustentaria uma vez que as políticas educativas tendem a segregar as camadas sociais menos favorecidas economicamente, dentre elas, as classes trabalhadoras que fazem parte, em sua maioria, das turmas de EJA.

Na tentativa de reverter esse cenário sobre a falta de políticas públicas educacionais continuadas na EJA, Varjão (2020) destaca a importância de averiguar os problemas, a formulação de políticas alternativas e seus resultados (positivos ou negativos) para continuar ou reformular o caminho escolhido.

Mesmo sabendo que a formulação de políticas públicas seja de responsabilidade do Estado para serem implementadas pelos governos, a escola e professores desempenham papel ainda mais importante nos processos de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como uma formação atualizada frente às inovações metodológicas de ensino para contribuir no desenvolvimento dos estudantes que procuraram, na modalidade EJA, uma nova oportunidade de recomeçar seus estudos.

Assim, fazem parte das turmas de EJA, estudantes com diferentes idades, culturas e objetivos. Nesse cenário, a modalidade apresenta lugar para aqueles que buscam como objetivo uma qualificação para as demandas trabalhistas. Porém, pode ser um desafio tanto aos professores quanto aos estudantes se levarmos em consideração o cenário da educação pensada/voltada em capital, prezando para uma sociedade egocêntrica (Rêses; Pereira, 2016). Em termos da faixa etária, era comum encontrarmos adultos e idosos matriculados na EJA, mas o número de pessoas jovens nessa modalidade de ensino vem crescendo consideravelmente (Haddad, 2015; Rocha; Silva, 2020).

Nessa perspectiva, a pluralidade de perfis de adultos, jovens adultos e adultos idosos demanda conhecimentos sobre a ciência de ‘ensinar aos adultos’. Afinal, a ausência desses conhecimentos pode dificultar o trabalho do professor pois, cada estudante procura na EJA Ciclo I a recuperação imediata de um ‘tempo perdido’ no trabalho, predominantemente. Assim, há um pragmatismo típico desses sujeitos: alguns estão matriculados para avançar na escrita e leitura, outros buscam na EJA a alfabetização matemática e, mais recentemente, além desses fatores, há o que buscam a EJA para aprender a usar as redes sociais pelo celular.

Pode-se ressaltar a necessidade de conhecimentos específicos sobre ‘como os adultos aprendem’ ao observar que esses estudantes da EJA fazem parte de uma camada

social cujos sujeitos costumam abandonar os estudos por conta de motivos particulares ou pela falta de interesse e/ou motivação durante a “idade certa” (Pedroso, 2010). Nesse contexto, Arroyo (2005) pontua que:

Muitos sujeitos da EJA são trabalhadores que precisam conciliar as atividades laborais com os estudos, outros são mães e pais que precisam se dedicar ao cuidado dos filhos e, por isso, tiveram que interromper os estudos. Além disso, muitos sujeitos da EJA são migrantes ou pertencem a grupos étnicos e culturais minoritários, que enfrentam dificuldades adicionais no processo educativo. A diversidade dos sujeitos da EJA é um desafio para a educação e exige que sejam consideradas as especificidades de cada um em termos de trajetória de vida, experiências e necessidades educacionais. (Arroyo, 2005, p. 40)

De acordo com essa realidade exposta por Arroyo (2005), a gestão escolar demanda o desenvolvimento de distintas formas de implementação dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a garantir que esses estudantes da EJA não fiquem excluídos quanto ao acesso à educação de direito. Para isso, não basta apenas oferecer o espaço físico escolar, mas também pensar em formas de permanência aos estudantes mediante os desafios e afazeres particulares (Haddad, 1998).

Dadas essas características dessa modalidade, a “Andragogia”⁸ seria o campo teórico a ser considerado nos processos de ensino e aprendizagem. Mas, os egressos dos cursos de formação conhecem essa área do conhecimento? Para responder a essa pergunta, uma pesquisa prévia do tipo exploratória foi realizada com a participação de 25 professores de uma escola municipal localizada no município de Barra Bonita – SP. O método escolhido foi o uso de questionário estruturado (Bortolozzi, 2020). O resultado pode ser conferido no Quadro 01:

Quadro 01 – Respostas referente aos professores que conhecem (ou não) o significado do termo Andragogia.

| Você conhece o significado do termo “Andragogia”? | Número de respostas |
|--|----------------------------|
| Sim. | 08 |
| Não, mas ouvi falar sobre o termo. | 14 |
| Nunca ouvi falar. | 03 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

⁸ O conceito de Andragogia não foi adotado nas obras de Paulo Freire, como tal, mas optamos em trazer para a presente pesquisa, pois mais da metade dos professores entrevistados não conheciam o termo. E esses mesmos professores reconhecem a necessidade de metodologias e técnicas diferenciadas para o ensino e aprendizagem dos adultos (sejam eles jovens ou idosos). Sendo assim, achamos relevante introduzir o conceito tendo como referência os estudos de Malcolm Knowles (1980) ao fazer comparação com a EJA de acordo com as contribuições de Paulo Freire.

Percebe-se que mais da metade dos professores não conhecem o significado do termo, mesmo estando em contato, diariamente, por conta de lecionarem na modalidade EJA. O significado de Andragogia, de acordo com o Dicionário Online de Português (2023, n.p)⁹, refere-se a:

Teoria, método e prática, para ensinar adultos que, criada pelo educador norte-americano Malcolm Knowles, tem em conta as especificidades de um adulto, sua independência, autonomia, motivação, e outras características que o diferenciam de uma criança.

Etimologia (origem da palavra andragogia). Do grego andros, “adulto” + gogos, “ensinar”; andro- + pedagogia.

Diferentemente da Pedagogia que tem como objetivo ensinar crianças e adolescentes, a Andragogia é focada nos métodos de aprendizagens de adultos e idosos, ou seja, a EJA – como é conhecida popularmente no Brasil. Entre os pesquisadores da área, destaca-se o americano Malcolm Knowles (1913-1997), considerado o “pai da Andragogia” e o brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), sendo referência mundial com suas contribuições para a alfabetização de adultos.

Segundo análise realizada nos estudos de Malcolm Knowles, reforçado por Martins (2013), destacamos que Knowles (1980) elencou pilares para a metodologia da Andragogia, sendo alguns deles: a) autonomia; b) necessidade; c) experiência; d) prontidão para a aprendizagem; e) aplicação da aprendizagem; f) motivação para aprender.

Para ressaltar a função da Andragogia na sociedade de acordo com os pilares de Knowles (1980), Romero, De Oliveira Alves e Dos Santos (2023) complementam:

os alunos são diferentes entre si e na Andragogia a sua aprendizagem é distinta das crianças e adolescentes, tendo em vista que os adultos estão ali numa sala de aula por um motivo, desse modo, já existe uma motivação, tendo os adultos também experiências profissionais e de vida, sendo então conscientes de suas tomadas de decisões [...] Os adultos conseguem permanecer na escola quando a sua necessidade emergencial será atendida, para que consigam transformar a sua realidade, por esse motivo é tão importante que o professor parta de sua realidade para ministrar as aulas, fato também imprescindível para que ocorra a aprendizagem. (Romero; De Oliveira Alves; Dos Santos, 2023, p. 317-318).

A autonomia pode ser observada no direito que o adulto possui ao fazer suas próprias escolhas, inclusive, de ensino-aprendizagem da Andragogia. Adultos como são,

⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/andragogia/>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.

deve ser estimulado o protagonismo e autonomia, pois a reflexão sobre o que considera importante aprender para o seu cotidiano, ou seja, questionar quais os motivos que o fez voltar a estudar representa a criação de sentidos para os conteúdos. Na Andragogia, não é preciso “complicar os saberes” e adotar uma metodologia específica igual para todos. Por exemplo, se determinado estudante adulto conhece mais sobre os fatos fundamentais da Matemática (Aritmética) e, procurou a escola para aprender a ler e escrever, esse deverá ser o foco do professor e das metodologias adotadas para atingir os objetivos do estudante.

Em relação à experiência e à prontidão para a aprendizagem, acredita-se que os conhecimentos prévios e experiências que o adulto vivenciou ao longo de sua vida sejam um fator positivo para adquirir novos saberes, além de apresentar maior interesse em superar os desafios na aprendizagem. Sobre a condição da prática dos conteúdos, o professor de adultos deveria centrar nas áreas do conhecimento que pretende desenvolver de “imediate”, culminando assim na motivação para aprender, indo ao encontro de seus valores e objetivos individuais, evitando – assim – uma nova desistência. Afinal, uma das variáveis para a evasão e o abandono escolar é a condição inócua atribuída aos conhecimentos aprendidos (Knowles, 1980).

Ainda no nível das formas de promoção do ensino e da aprendizagem para adultos ainda não alfabetizados, as contribuições de Paulo Freire são relevantes para a EJA (e todas as modalidades da educação). O educador e patrono da Educação Brasileira defendia a chamada "educação libertadora", ou seja, voltada para o humanismo, na esperança de um Mundo solidário, ético, de direitos e valores iguais para todos, o que geralmente não acontece com os oprimidos (Freire, 1987).

Ainda segundo Freire (1998), “a leitura do mundo precede a leitura da escrita” o que significa que Freire (1998) entende que a compreensão crítica do ato de ler não se restringe à descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas é precedida, e se alonga, na inteligência do mundo. Com isso, a leitura da palavra, da frase, do texto não pode ocorrer numa ruptura com a leitura que as pessoas realizam da realidade, a partir de sua posição no mundo e de seus conhecimentos. Para Freire (1998), a leitura da palavra implica ler a “palavramundo”. Em sua proposta educativa, que não se dissocia da concepção do processo histórico de constituição humana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo é constante. Neste movimento, a palavra flui do mundo por meio da leitura que realizamos sobre este mundo, e da forma como o

“escrevemos” e “reescrevemos”, isto é, transformamos mediante nossa prática consciente.

Nesse modo de compreensão freiriano, na educação de adultos, é essencial que o oprimido perceba a realidade que o cerca. Para isso, a reflexão e o diálogo precisam estar presentes. Quando o oprimido sair da alienação, terá novos saberes e sua inquietação o levará para o questionamento, na tentativa de lutar pelos seus direitos e mudar o cenário desfavorável no qual se encontra, sem ser refém do sistema imposto na sociedade que tende a desqualificar e segregar as classes (Freire, 2001).

Mas, para que isso aconteça de forma efetiva, a educação para libertar precisa superar a intitulada educação bancária. Segundo Freire (1987), podemos compará-la ao depositar dinheiro em um banco, ou seja, os estudantes seriam apenas depósitos dos conteúdos disseminados pelos professores. Nesse cenário, não ocorre o diálogo, debates e estímulos para proporcionar o pensamento crítico, pois o estudante fica "podado" e à mercê do professor, visto como o único detentor de saberes no processo de ensino-aprendizagem: “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (Freire, 1987, p. 58).

A educação bancária forma para oprimir, desqualificar e acorrentar, pois o estudante fica privado de sua liberdade. Nesse cenário, seus conhecimentos não são considerados relevantes para o ensino e trocas de saberes. Nesse modelo, temos a presença de uma educação com moldes tradicionais, priorizando a fixação de conteúdos e cumprimento de normas/metastabelecidas pelo professor em um cenário autoritário (Freire, 1987).

Para ‘quebrar as correntes’ determinadas pela educação bancária, Freire (1987) apresenta, então, a educação problematizadora, que propõe uma formação crítica, emancipatória, dialógica e transformadora. Em suas palavras,

Ao contrário da educação “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é **intencionalidade**, nega os comunicados e existência a comunicação. [...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] o antagonismo entre as duas concepções, uma “bancária”, que serve de dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira necessariamente, mantém a contradição educar-educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 1987, p. 67-68, grifo do autor).

Ou seja, quando o professor deixa de ser o centro das atenções e o único ser provido de conhecimentos, o estudante começa a ganhar protagonismo em sua formação, pois o ambiente será propício para a troca de saberes entre todos os pares, culminando em um espaço educacional mediado pelo diálogo pacífico e de forma crítica. Ocorre, assim, a libertação e o despertar contra a alienação que o cerca. A educação problematizadora surge para libertar, tendo como objetivo proporcionar ao cidadão o ato de pensar criticamente, analisar a sua realidade, discutir e buscar por mudanças (Freire, 1987).

O caminho para chegar às práticas de educação de adultos – andragogia – numa abordagem libertadora, no entanto, não é tão simples pois, em pleno século XXI encontramos algumas barreiras presentes pela opressão em nossa sociedade que continua excluindo a camada social formada, predominantemente, pelos negros, pobres e a classe trabalhadora. Nesse contexto, vale relembrar os direitos essenciais para todos os cidadãos previstos na Constituição Federal (1988): acesso à educação, saúde, moradia, vida digna e de igual qualidade. Os escritos na obra "Pedagogia do Oprimido" de Freire (1987) estão cada vez mais atuais mesmo após 37 anos, o que ressalta as poucas e árduas mudanças no cenário social (Arroyo, 2018).

Mesmo com os obstáculos do passado que perduram até hoje, e os novos que vão surgindo na sociedade, o professor parece não poder desistir do seu papel em garantir uma educação libertadora aos seus estudantes, conscientizar os oprimidos na busca pelos seus direitos e não perder a esperança diante das decepções (Freire, 2000). Decorreria daí a compreensão de uma Andragogia emancipatória, quando vista desde a perspectiva freiriana.

2.1 As representações e potencialidades midiáticas da EJA

Dada a conjuntura nacional e os modos como esse grupo de indivíduos – trabalhadores que retornam à escola – são representados e idealizados na mídia, optou-se por sistematizar esta seção. Afinal, na sociedade brasileira a mídia teria, também, um papel educativo, além do entretenimento. Moran (2007) havia compreendido a importância social e educacional desses recursos ao afirmar que “as tecnologias também ajudam a desenvolver habilidades, espaço-temporais, sinestésicas, criadoras [...]” (Moran, 2007, p. 163). Assim, duas produções da mídia colaboram para a composição do quadro sobre as representações do senso comum sobre a EJA, suas especificidades e desafios.

Na “televisão aberta”, a Educação de Jovens e Adultos tende a ser representada de um modo romantizado. Tanto na primeira produção midiática, série intitulada “Segunda Chamada”¹⁰ como na segunda, “De Volta às Aulas”, um certo caráter heroico de professores e estudantes é abordado com uma ausência explícita do Estado como formulador e avaliador de políticas públicas para jovens e adultos. Dada essa condição, as produções abordam o contexto dos estudantes, dos professores e os desafios enfrentados nessa modalidade de ensino podendo servir como material de estudo para os docentes das distintas licenciaturas, bem como professores, mas, também, como conteúdo a ser apresentado aos estudantes da EJA.

A primeira produção televisiva foi baseada na peça teatral "Conselho de Classe" escrita por Jô Bilac e produzida pela O2 Filmes, tendo como autoras Carla Faour e Julia Spadaccini, “Segunda Chamada”, foi exibida pela primeira vez na emissora Rede Globo, no dia 8 de outubro de 2019. Atualmente, as duas temporadas, totalizando 17 episódios com média de 45 minutos de duração individuais, estão disponíveis pelo *Streaming Globoplay*.

A história é centrada na escola fictícia E.E Carolina Maria de Jesus¹¹ que tem como público noturno os estudantes da modalidade EJA, o diretor Jaci (interpretado pelo ator Paulo Gorgulho) e os professores Lúcia (interpretada pela atriz Débora Bloch), Eliete (interpretada pela atriz Thalita Carauta), Marco André (interpretado pelo ator Sílvio Guindane) e Sônia (interpretada pela atriz Hermila Guedes).

Uma das propostas do roteiro é “explorar problemas vividos nas periferias de São Paulo de forma bastante realista” (Sena, 2023, p. 51). Em cada episódio, o telespectador acompanha a vida de diversos estudantes que buscam uma nova oportunidade de concluir os estudos e os desafios enfrentados pelos professores ao lidarem com a falta de recursos e de condições adequadas para lecionarem, assunto discutido por Braga (2023) em relação ao pouco investimento, esvaziamento de salas e a falta de políticas públicas para a EJA.

A produção da série Segunda Chamada, aborda também a heterogeneidade dos estudantes da EJA ao destacar,

¹⁰ Vale ressaltar que, mesmo trazendo histórias e cenários próximos da realidade, a série de ficção Segunda Chamada baseia-se na "romantização" em alguns momentos para a narrativa atrair o público e fluir adiante com novos conflitos (Torres, 2020).

¹¹ Nome escolhido para homenagear Carolina Maria de Jesus (1914–1977). Foi escritora, compositora e poetisa brasileira. Ficou famosa por seu primeiro livro Quarto de Despejo: Diário de uma favelada, publicado em 1960.

a prostituição, a imigração, o machismo, a transfobia, o encarceramento, a intolerância religiosa, a violência contra a mulher, o tráfico de drogas, o aborto e a convivência com pessoas em situação de rua. Esses temas e os conflitos em torno deles são elaborados, desenvolvidos e, algumas vezes, até resolvidos no espaço escolar (Sena, 2023, p. 47).

A diversidade em termos de idade, objetivo e contextos dos estudantes matriculados resultaria numa pluralidade relevante em cada sala de aula (Pedroso, 2010; Rocha; Silva, 2020). Esse cenário, quando não problematizado em aula, como previsto em Freire (1987; 1998; 2000; 2001) pode fomentar conflitos, como abordado na série Segunda Chamada.

Entre os conflitos tratados na série em sua primeira temporada, exibida no ano de 2019, a questão da intolerância religiosa foi representada pelo sumiço da imagem de uma santa por conta de um embate entre diferentes religiões; a estudante julgada e considerada incapaz por ser prostituta, mas que se destacou entre os demais e ganhou uma bolsa de estudos; e a transfobia por uma estudante transexual ser impedida de utilizar o sanitário feminino por outra colega de classe extremamente religiosa e de terceira idade (diferentes gerações). Em um cenário de divergências e intolerâncias entre gerações na EJA,

[...] acautelamos a necessidade de acompanhar os conflitos, promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, de forma a contribuir para que tanto o mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados nos processos de retorno à escola (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 724).

Além das questões envolvendo preconceito entre gerações, religiões e gêneros, em sua segunda temporada exibida no ano de 2021, exclusivamente na plataforma de *Streaming Globoplay* e na TV aberta pela Rede Globo, em agosto de 2023, a série ainda explorou o machismo ligado ao feminicídio que resultou na morte da professora de História e Geografia, Sônia (interpretada pela atriz Hermila Guedes), causada pelo seu marido dentro da própria instituição escolar, destacando a pouca segurança nas escolas e a violência contra a mulher; e o fechamento iminente da EJA por falta de estudantes que resultou numa típica ‘busca ativa’ quando a professora de Português, Lúcia (Débora Bloch), passa a recrutar pessoas em situação de rua para se matricularem na escola, evitando assim o esvaziamento de salas. Ressalta-se que, tanto a violência contra a mulher quanto o número de pessoas em situação de rua, aumentaram significativamente durante o período da COVID-19 (Sena, 2023).

Outra denúncia feita através da série é o esgotamento psicológico por parte de alguns professores devido às condições de trabalho, à baixa remuneração e uma jornada de trabalho exaustiva para complementar a renda. Além da falta de investimento em reformas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem e colocando em risco a vida de toda a comunidade escolar que frequentam a fictícia escola E.E Carolina Maria de Jesus.

O cenário de vidros das janelas quebrados, pichações, goteiras, escassez de materiais para lecionar, falta de acessibilidade para pessoas com deficiência e prédio caindo aos pedaços – literalmente – fazem parte do cenário no decorrer das duas temporadas. “A direção de Segunda Chamada acentua a perspectiva de uma construção realista [...]. Além de trazer a falta de recursos para o ensino público, em particular a educação noturna” (Sena, 2023, p. 52). Sobre a importância da infraestrutura no ambiente escolar, França *et al.* (2012, p. 89) apontam que,

A infraestrutura física, assim como os recursos pedagógicos são importantes e precisam ser considerados na concepção da escola como um espaço de dignidade e respeito [...] nos prédios escolares, mais do que em qualquer outro espaço, é fundamental que os equipamentos, o mobiliário e as dimensões dos ambientes estejam adequados às necessidades das pessoas que os utilizam, contribuindo favoravelmente ao desempenho dos alunos, tanto em termos de saúde como em termos de aprendizagem.

Mesmo com todos os desafios apresentados ao longo da série Segunda Chamada, e que podemos encontrar em cenários reais, os professores e estudantes da EJA parecem tentar implementar o pensamento de Freire (2000), ou seja, não desistiram, lutaram com esperança e conseguiram alcançar a tão sonhada formatura no último episódio da primeira temporada. Em seu discurso, a professora Lúcia (Débora Bloch) fez referência a Paulo Freire com a seguinte fala “*Como dizia o grande educador Paulo Freire: se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda*”¹².

A segunda série documental – De Volta às Aulas – também exhibe relatos e histórias reais de estudantes e professores envolvidos na modalidade EJA com ênfase nos relatos pessoais, acentuando o caráter heroico dos personagens. Em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Canal Futura, o documentário De Volta às Aulas, foi lançado no dia 22 de dezembro de 2022, às 18h30 no Canal Futura. Distribuído em 13

¹² Citação referente à obra: FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

episódios, com média de 25 minutos de duração cada, atualmente está disponível, gratuitamente, pelo *Streaming Globoplay*.

Com direção de Vinícius Reis, consultoria do Professor Doutor Roberto Catelli Jr. e roteiro assinado por Bruno Pereti, Deborah Paura, Guilherme Kramer, Lívia Maria Alvez Miglioli entre outros colaboradores, o documentário apresenta como proposta evidenciar que a educação é capaz de mudar vidas com intermédio da EJA em diferentes Estados do Brasil, destacando a realidade, objetivos e histórias de vida dos entrevistados.

No primeiro episódio, é apresentada a história de Sebastiana (48 anos), moradora de São Paulo, que veio do ‘Norte’. Ela destaca que, "*30 anos atrás ou 40, era assim, você escolheria a roça ou a escola dos teus filhos*". Sebastiana nunca havia estudado e matriculou-se na EJA, em 2017, para aprender a ler, escrever e fazer contas. O utilitarismo dessa intencionalidade corrobora os estudos de Knowles (1980) sobre a Andragogia possibilitar ao estudante adulto a autonomia em buscar a sua necessidade imediata da aprendizagem. Ao longo do episódio, o coordenador pedagógico Diego Elias, do Centro Integrado de Educação e Jovens e Adultos (CIEJA) de Campo Limpo – SP, menciona as contribuições de Paulo Freire para a EJA, destacando que os projetos da CIEJA são voltados para a busca da liberdade e autonomia, referenciando a obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987).

A questão da pluralidade também faz parte da fala do coordenador pedagógico ao declarar que, em um mesmo espaço, estudantes de várias religiões, culturas, gêneros etc. estão em contato, mas que o respeito é fundamental no ambiente escolar na busca pelo ensino-aprendizagem. Assunto abordado nos estudos de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) e na série de ficção *Segunda Chamada*.

O terceiro episódio conta a história do professor Daniel Godinho Berger (54 anos), que leciona na EJA por mais de uma década. O professor faz uma reflexão sobre os motivos pelos quais as pessoas deixam de estudar, entre eles, salienta o compromisso com o trabalho e o casamento. No caso do casamento, numa sociedade patriarcal como a brasileira, em alguns casos, o marido não aceita que a esposa frequente o ambiente escolar. A história representada pelo prof. Daniel, agrega outros fatores para a condição de abandono: a questão da orientação sexual. O professor, então, aponta outra condição de democratização do acesso que a EJA possibilita ao promover saberes e autonomia aos estudantes matriculados na Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos (AFLODEF) de EJA, localizada em Santa Catarina. Sobre essa condição – pessoas com

deficiência, a LDBEN, 9.394/96 evidencia ainda mais, pois seriam duas modalidades coexistindo: educação inclusiva na EJA.

Em seu quinto episódio, o documentário *De Volta às Aulas* apresenta a história de Cristina da Silva (49 anos): mulher negra e conhecida como "Dona EJA". Graduada em Pedagogia e com Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Cristina é exemplo que a EJA é capaz de mudar vidas. Em seu passado, foi estudante da modalidade EJA, conseguiu superar os desafios finalizando os estudos básicos e, posteriormente, ao concluir a graduação e o mestrado. Atualmente, é coordenadora na EJA localizada no município de Irará – Bahia, em uma escola com 115 estudantes matriculados. Os pilares que norteiam a EJA de Irarazinho são fundamentados nos estudos de Freire (1987; 1996; 2000; 2001), ou seja, uma educação pautada na expressão, esperança, autonomia, diálogo, saberes, amor, coragem e libertação. No entanto, Cristina apresentou como obstáculos a queda de matrículas na EJA, questão reforçada por Figueirêdo (2020, n.p):

A diminuição pela busca de matrículas na EJA remete, conseqüentemente, uma elevação no número de analfabetos do país, dado nada gratificante, já que este, influencia diretamente na questão da pobreza nacional. Nessa seqüência, o analfabetismo funcional é, também, outro dado pouco animador para um país tão populoso como o Brasil, elevando assim, a taxa de desemprego.

Dados atuais presentes no Censo Escolar realizado em 2023¹³, também ressaltam a queda de interessados na EJA, ou seja, foram matriculados 2,3 milhões de estudantes na rede pública e 200 mil em escolas particulares. Essa diminuição pela procura da modalidade EJA vem ocorrendo desde o ano de 2018 (Brasil, 2023b), caracterizando certo cenário de ‘desalento’ como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica essa condição de nem estudar, nem trabalhar.

Nesta condição de pouco interesse pela EJA, buscando mudar o cenário, a equipe escolar montou a “Barraca Pedagógica” no centro da cidade para divulgar essa modalidade entre os adultos. Cristina comenta os resultados positivos conquistado pela ‘busca ativa’ pois, fez crescer o número de matrículas e o retorno de alguns estudantes. Para finalizar, a coordenadora reflete sobre a difícil retomada após a COVID-19, por conta do adoecimento e afastamento de alguns estudantes durante e/ou após o cenário de isolamento social.

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

Os outros episódios do documentário seguem contando histórias de superações, a conquista pela autonomia e a busca pelos sonhos de diversos estudantes da EJA, indo desde a adolescente de 16 anos que mora com os avós e almeja na educação uma reestruturação para a sua vida até a estudante adulta que retomou os estudos pela motivação do pastor de sua igreja; a pessoa em situação de rua matriculada na EJA; a história do refugiado haitiano de 37 anos; entre outros exemplos reais marcados pela modalidade de ensino EJA.

As duas produções audiovisuais que abordam a temática parecem destacar o modo como as tecnologias digitais da informação e comunicação exercem um papel de difusão de conhecimentos sobre uma modalidade como a EJA. Ao mesmo tempo, essas TDIC desempenham importante interesse dos estudantes para aprender – muito rapidamente – a utilizar e apropriar-se dessa tecnologia reificada nos celulares (como ferramenta de interação com o mundo). Para tanto, a formação dos docentes com esse nível de complexidade constitui um desafio como se notará no capítulo seguinte. Afinal, EJA no contexto da sociedade da informação possui certas especificidades que demandam uma formação de qualidade.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo aborda exatamente a formação dos docentes para a EJA desde duas premissas: a primeira, é o contexto descrito até aqui da sociedade do conhecimento/informação/em rede e suas desigualdades sociais evidenciadas pelo número de estudantes adultos excluídos da educação regular que demandam as políticas públicas e, a segunda, é a formação de docentes para essa modalidade como uma política necessária para a formação desses professores.

Em termos de legislação recente, serão consideradas a BNCC (Brasil, 2018a) e o PNE (Lei 13005/2014) e os princípios para o novo PNE – decênio 2024-2034. Esse último documento se intitula “política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” e tem como referência o documento final apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) – (Brasil, 2024a).

Ao longo do capítulo, também estudamos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia das universidades selecionadas – apresentadas na introdução – com a proposta de verificarmos o protagonismo da Andragogia e as TDIC na formação dos futuros pedagogos.

3.1 O lugar da EJA e TDIC nas políticas públicas

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), as modalidades da educação passam a ocupar um relevante papel para a promoção da qualidade da educação pela diferenciação que representam em seus currículos, sobretudo. Assim, outras modalidades como a educação profissionalizante, a educação indígena, a educação à distância, a educação quilombola, a educação no campo tem sido parte de políticas de reformas curriculares considerando esse conjunto sistematizado de conhecimentos, habilidades, atitudes a serem desenvolvidas como escolhas que representam um tempo histórico.

Assim, cabe lembrar a brevidade com a qual a BNCC¹⁴ se refere à educação de jovens e adultos. Sua aprovação nas instituições escolares da rede pública e privada ocorreu com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e, seria esperado que, na seção

¹⁴ Homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação Mendonça Filho durante o governo de Michel Temer.

que aborda a igualdade, a diversidade e a equidade, o documento enfatizasse a educação de jovens e adultos e ressaltasse a importância de propostas pedagógicas que estimulassem os estudantes, levando em consideração a pluralidade cultural e as desigualdades sociais que foram “naturalizadas” no percurso da história. Sendo assim, a intenção agora é fazer uma educação de equidade para todos (Brasil, 2018a). Porém, apesar da referência às condições que tipificam a educação de jovens e adultos, não se observa a ênfase a essa forma de implementação da educação básica que, historicamente, foi negligenciada nas reformas curriculares.

O documento ressalta que, a BNCC e os currículos são complementares e, levando em consideração a diversidade e a realidade local, fica a critério das instituições escolares tomarem algumas decisões para a Educação Básica com a comunidade que frequenta a escola. Entre as tomadas de decisões, é necessário pensar nos conteúdos apresentados nos componentes curriculares que se tornam estratégias para lidar com a realidade local na intenção de construir sentidos aos estudantes: metodologias dinâmicas e colaborativas para complementar a competência pedagógica; estratégias ao lidar nos grupos homogêneos dentro da instituição; adoção de um sistema motivacional aos estudantes; avaliação formativa com objetivo de melhorar os envolvidos (professores, estudantes, escola de modo geral); utilização dos recursos didáticos com as TDIC e garantia da formação continuada aos professores (Brasil, 2018a).

Mediante esses fatores de decisões, a EJA é mencionada, de passagem, pela primeira vez no documento por ser uma modalidade de educação:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às **diferentes modalidades de ensino** (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Brasil, 2018a, p. 17, grifo nosso).

Além dessa breve menção, ao longo do extenso documento voltado para a educação, a EJA aparece superficialmente citada apenas mais cinco vezes, com nomenclatura de “jovens e adultos” – que, necessariamente, não é focada na modalidade EJA. Isso porque, o documento se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, em práticas de linguagem que destaca “à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente

por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (Brasil, 2018a, p. 96).

A nomenclatura “jovens e adultos” volta aparecer no documento, dessa vez, no componente curricular de Educação Física, destacando suas contribuições ao colocar os estudantes em contato com diferentes culturas e dos "saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas" (Brasil, 2018a, p. 213).

A menção aos “jovens e adultos” encerra em uma citação¹⁵ das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) – (Brasil, 2011)¹⁶ que menciona o Ensino Médio como uma oportunidade de inclusão aos estudantes quanto aos conhecimentos científicos, culturais, das TDIC e campo do trabalho (Brasil, 2018a).

Após essa análise da BNCC e a exclusão da EJA, ficam os seguintes questionamentos sistematizado por Catelli Júnior (2014):

[...] quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? (Catelli Jr, 2019, p. 314)

Essas e outras indagações não constam da BNCC, fato que confirma, mais uma vez, a negligência em relação à modalidade EJA. Catelli Jr (2019), após analisar as distintas versões deste documento, concluiu que, em sua primeira versão no ano de 2015, não havia menções sobre a EJA. Em 2016, em sua segunda versão, a modalidade foi citada superficialmente com a introdução de "crianças, adolescentes, jovens e adultos". Em sua terceira versão "a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade." (Catelli Jr, 2019, p. 315). Nessa direção, Assumpção (2022) faz alusão com a parlenda “*Cadê o toucinho que estava aqui?*” e dispara “*Cadê a EJA que estava aqui? A BNCC comeu!*” (Assumpção, 2022, p. 77).

A presença da modalidade no documento que tem como objetivo principal regulamentar ‘orientações curriculares’, poderia auxiliar as instituições escolares, por

¹⁵ “Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2011, p. 25).

¹⁶ Brasil. CNE/CEB. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

exemplo, quanto à elaboração de um currículo mais assertivo aos estudantes, facilitar o planejamento para os professores e promover o devido reconhecimento da importância dessa modalidade da educação.

Em se tratando das relações dessas orientações curriculares e as TDIC – condições essas escolhidas para abordagem nesta tese – notam-se mais referências na BNCC. As TDIC aparecem na segunda e quinta competências gerais apresentadas no início do documento com intenção de utilização criativa e solução de problemas pelos estudantes e professores. Isso, além do seu uso consciente para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes tanto na sociedade quanto no ambiente escolar com objetivo de comunicar-se e buscar informações de forma autônoma (Brasil, 2018a).

A BNCC complementa qual é o papel da escola mediante às inovações e uso das TDIC na formação dos estudantes:

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um **uso qualificado e ético das TDIC** – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (Brasil, 2018a, p. 69, grifo nosso).

O uso das TDIC é apresentado como essencial para a formação, envolvendo todas as esferas sociais, seja nos estudos, na profissão ou no dia a dia. Mas, para isso, parece ser necessário formar os estudantes para seu uso consciente e explicar que a *internet* não seria uma “terra sem lei” e seus atos podem gerar consequências como em relação às demais mídias – historicamente acumuladas – ao longo da recente contemporaneidade da sociedade. Considerando a necessidade da construção desses limites para não extrapolar a liberdade de expressão, a BNCC reforça a formação crítica do uso das TDIC.

No componente curricular de Língua Portuguesa, as TDIC aparecem com a proposta de formar os estudantes sobre a mídias e a cultura de massa (Brasil, 2018a). Cabe ressaltar que a preocupação teórica anterior dos pensadores da Escola de Frankfurt com a comunicação em massa: para Adorno e Horkheimer (1985), essa forma de comunicação pode manipular e alienar o telespectador, pois é algo pensado para o lucro e não com a finalidade de fazer pensar criticamente sobre a realidade a sua volta.

Dentre os distintos aspectos apontados por Adorno e Horkheimer (1985) sobre as mídias de massa, pode-se dizer que a BNCC (Brasil, 2018a) apresenta preocupação no

questo do letramento digital diante do cenário de inovações, informações instantâneas e as *fake news* (notícias falsas), que torna o ensino-aprendizagem ainda mais desafiador na atualidade (Silva *et al.*, 2023b).

No sentido da necessidade de formação dos profissionais que lidem com essa forma de relações sociais mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, Amora (2011) aponta o professor como principal agente na formação, tomando para si o papel fundamental de explicar aos estudantes a importância dos meios de comunicação de massa. Isso porque, contribuem para a educação e vida social, sendo necessário saber selecionar e questionar, evitando assim as manipulações das *fake news* sem cunho científico e pedagógico.

Ainda no documento da BNCC (Brasil, 2018a) na seção intitulada "As tecnologias digitais e a computação" destinada ao debate das TDIC, fica demonstrada a orientação para a formação dos estudantes com pensamento computacional, mundo digital, noção de diferentes *softwares* e aplicativos, refletindo sobre o uso exponencialmente crescente das TDIC, pois de acordo com pesquisa do CETIC (2023b), o acesso à *internet* – apenas – via celular é de 84% na Classe Social D e E. Nesse cenário, parece ser necessário formar os estudantes e professores para as TDIC existentes e para aquelas que ainda vão surgir pois, "isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais" (Brasil, 2018a, p. 473).

Para finalizar as possíveis contribuições da BNCC como orientações curriculares, outra proposta presente no documento é fazer uso pedagógico da televisão, jornais impressos e rádio, pois servem para estimular o ensino-aprendizagem dos estudantes enriquecendo a leitura, escrita e a criatividade. Sua importância também havia sido destacada em outros referenciais (Brasil, 2006a; Brasil, 2018a; Lima; Santos, 2022).

Ainda, em se tratando de documentos que regulamentam e legislam sobre a educação – e suas modalidades, cabe considerar o Plano Nacional de Educação, o documento final apresentado pela CONAE (Brasil, 2024a) tem como objetivo contribuir para o novo PNE (decênio 2024-2034). Em sua introdução, o documento destaca os desafios enfrentados durante os anos de 2016 até 2022 situando circunstâncias que afetam diretamente, a educação e, certamente, de modo especial, os estudantes da modalidade de educação de jovens e adultos:

Adicionalmente, como em tantas outras políticas públicas, as políticas de educação sofreram com agudos processos de mudança, desmonte e reconfiguração, bem como com cortes brutais de investimentos. Tudo isso

fruto de uma **política retrógrada de governos** que se sucederam entre os anos 2016 a 2022. O país viveu, ainda, uma **pandemia de covid-19** que dizimou a família de mais de 700 mil vítimas, em que milhões de estudantes e profissionais de educação foram colocados em uma experiência totalmente nova, desafiadora e, também, excludente. (Brasil, 2024a, p. 14, grifo nosso).

Cabe aqui uma breve digressão histórica recente pois, entre os anos referenciados no documento, em 31 de agosto de 2016, ocorreu o processo de *impeachment* de Dilma Vana Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e, democraticamente, eleita. Com tal acontecido, quem assumiu seu cargo foi o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

No ano de 2019, Jair Messias Bolsonaro do Partido Liberal (PL), foi eleito para o cargo de presidente do Brasil. Em seu mandato, as políticas de educação sofreram pela perseguição e falta de investimentos (Ferrari, 2019). Para complementar, em março de 2020, a COVID-19 foi decretada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Diante dessa realidade, no governo de Bolsonaro, não houve grandes esforços para criar estratégias de controle – além de fazer “piadas” dos sintomas e disseminar informações sem base científica sobre a vacinação da COVID-19. “Enfim, chegamos em 2021 lutando pela vida. Bolsonaro, seu governo e apoiadores/as, contra a nossa vida. O ano já é outro, a pandemia é a mesma e a peleja continua” (De Matos, 2021, p. 33).

Após esse período considerado ‘sombrio’ para as distintas áreas das políticas públicas de educação e dando continuidade à a proposta de reverter o cenário e promover melhorias na educação formal, ficou traçado como objetivos para a Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2024: avaliar os resultados do PNE decênio 2014-2024, elaborar o novo PNE 2024-2034 e investigar/identificar as necessidades da educação (Brasil, 2024a).

Assim, o documento final da CONAE apresenta uma análise do PNE 2014-2024 e, sobre a EJA, ressaltam as três metas que foram destinadas para essa modalidade da educação. A meta 8 tem como objetivo o aumento da escolaridade entre pessoas de 18 a 29 anos. De acordo com os dados sistematizados, "em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021" (Brasil, 2024a, p. 21-22). De fato, houve um aumento, lento – o que pode demorar para alcançar o desejado.

A meta 9 foi pensada em reduzir 50% do analfabetismo funcional e acabar com o analfabetismo absoluto. De acordo com as investigações presentes no documento sobre a questão do analfabetismo absoluto, "os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0

p.p. de ser atingido" e "o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta" (Brasil, 2024a, p. 22).

Enquanto isso, sobre a meta 10, temos o seguinte resultado:

com o estabelecimento pela Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. Todavia, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. Contudo, o indicador no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013 (Brasil, 2024a, p. 22).

Diante do exposto, observa-se que algumas metas estabelecidas pelo PNE decênio 2014-2024 possuem dificuldades e ainda estão longe de serem atingidas. Ressalta-se, no entanto, que a Meta 10 resultou na crescente de matrículas na EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mesmo não atingindo o percentual desejado.

No Eixo I, do documento final da CONAE, é mencionada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que inclui a EJA garantindo o direito à educação para esses estudantes que, por motivos diversos, não concluíram os estudos na “idade certa”. Além de contribuir para uma educação democrática, abrangendo diferentes faixas etárias nessa modalidade de ensino, essa forma de institucionalização agrega ao cumprimento das metas do próximo PNE. Vemos, portanto, o encontro com o Eixo II ao defender "a garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência, e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios" (Brasil, 2024a, p. 60).

Ainda no Eixo II, a EJA ganha protagonismo uma vez mais pois, o documento reconhece a complexidade dessa modalidade por conta de ser um grupo diversificado de estudantes, seja pela idade ou objetivo particular para voltar a estudar. A CONAE 2024 ressalta que o PNE 2014-2024, ao ser elaborado, apresentou inconsistências para a EJA e não pensou no contexto geral dessa modalidade de ensino. Para reverter tal condição, é proposto que na “Nesta construção da Conae 2024, é preciso reiterar a complexidade da EJA, que vai muito além de alfabetização e letramento, se trata de garantia de direito à educação plena e com qualidade social à população jovem, adulta e idosa” (Brasil, 2024a, p. 85).

Voltando ao PNE (Lei 13005/2014), a alfabetização esperada para o ano de 2015 não foi atingida – o resultado veio apenas dois anos depois. Os avanços seguiram no ritmo

histórico da época e, como era esperado, a taxa estipulada não foi atingida até a finalização da vigência do PNE decênio 2014-2024, mesmo que esse documento tenha sido prorrogado para finalização em dezembro de 2025. Agregam-se a esse tema o analfabetismo funcional, que apresentou uma crescente, principalmente na região Nordeste (Brasil, 2024a).

Sobre o direito à educação e a tentativa de erradicar o analfabetismo, o documento final da CONAE declara ser “universal e não pode ser negado àqueles que não puderam acessá-lo na idade recomendada. Mais do que isso, é preciso atentar ao contexto e às necessidades específicas da população jovem, adulta e idosa ao prover esse direito” (Brasil, 2024a, p. 86).

Sendo assim, é reforçada a importância de políticas públicas, políticas de formação específica aos docentes e políticas de EJA para reverter o atual cenário pois, de acordo com os dados, em 2021, a EJA apresentou percentual abaixo de matrículas integradas à profissionalização, dificultando o objetivo traçado pela meta 10, evidenciando a negligência por parte dos governos em relação a essa modalidade de ensino (Brasil, 2024a).

Como proposta para EJA no PNE 2024-2034, a CONAE 2024 considera:

Garantir universalização das matrículas na educação de jovens e adultos, em todos os seus territórios, como na educação quilombola, educação indígena, educação do campo e em privação de liberdade, até o 5º ano de vigência do plano, em todas as etapas e modalidades, com padrão de qualidade social, possibilitando o acesso, permanência, continuidade dos estudos; e garantir a superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos em todo o território nacional por meio de uma política nacional de EJA. (Brasil, 2024a, p. 103).

Com a proposição confirmada no novo PNE, o analfabetismo tendo foco o público-alvo da EJA terá que ser superado até o ano de 2029. Mas, a erradicação do analfabetismo não seria suficiente para a oferta de uma educação de qualidade e um cenário no qual os estudantes dessa modalidade não abandonem – novamente – seus estudos. Ou seja, parece ser preciso compreender a realidade de vida e os objetivos dos estudantes.

Para tentar alcançar tal meta, algumas estratégias foram pensadas e apresentadas, sendo 50% de matrículas para a EJA vinculada à educação profissional. Entre as estratégias estão: direcionar políticas de alfabetização para as populações carentes, excludentes e minoritárias; assegurar um ensino de igual qualidade entre as modalidades de ensino; garantir formação continuada de EJA aos professores com objetivo de

enriquecer o desempenho em sala de aula; elaborar materiais didáticos aos estudantes dessa modalidade; investigar as principais causas de afastamentos entre os estudantes e a instituição escolar; estimular pesquisas direcionadas a EJA em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e não negligenciar a educação para jovens e adultos no sistema penal (Brasil, 2024a).

Considerando a BNCC (Brasil, 2018a) e o PNE 2014-2024 (Brasil, 2015), o PNE decênio 2024-2034, de acordo com as informações no documento oficial da CONAE (Brasil, 2024a), parece ser possível garantir maior protagonismo para a modalidade EJA com objetivo de tentar completar as lacunas – historicamente – deixadas.

Ainda em relação ao documento da CONAE, de modo coerente com a proposta desta tese, foram investigadas, também, questões envolvendo as TDIC referenciadas no documento apresentado pela CONAE em discussão do PNE 2024-2034. No Eixo I, é destacado que o Sistema Nacional de Educação (SNE), deve garantir recursos de TDIC para uso de professores e estudantes articulados no processo de ensino-aprendizagem frente a essas inovações (Brasil, 2024a).

O Eixo II evidencia a relevância em destinar espaços adequados e acessíveis para o uso das TDIC nas instituições escolares, pois não basta oferecer tais recursos se a realidade for a escassez e a falta de manutenção. Outra proposta é pensar em plataformas públicas e gratuitas para as instituições escolares – de todos os níveis educacionais – com objetivo de compartilharem atividades e projetos pedagógicos envolvendo o uso das TDIC. Essa ação fomenta a participação da comunidade escolar para (re)pensar o uso das tecnologias de forma crítica voltada para a educação e o reforço sobre a importância das políticas públicas para esses objetivos se concretizarem (Brasil, 2024a). Ainda no Eixo II, é feita uma crítica em relação aos cursos EaD:

[...] em um cenário de desregulamentação, a EaD acabou se massificando com baixa qualidade pois, no caso brasileiro, foi favorecida e impulsionada por vários fatores, um deles são os **recorrentes cortes de investimento público em educação e abertura à crescente presença do setor privado para atuar no setor, com insuficiente regulação e avaliação**. (Brasil, 2024a, p. 92, grifo nosso).

Essa questão remete à reflexão sobre o aumento do acesso e uso das TDIC e, conseqüentemente, a oferta de cursos de formação de professores na modalidade EaD voltados para o lucro. Observam-se algumas instituições privadas que deixam a qualidade em segundo plano e o que era para ser visto como democratização do acesso à educação

resulta numa formação irregular, causando dúvidas sobre os parâmetros de qualidade sobre essa modalidade que vem crescendo, continuamente. Os problemas parecem ainda mais graves em duas outras situações: a) a formação de professores na modalidade EaD que atuarão na EJA (cuja oferta é sempre no sistema público); b) a EJA implementada no modo EaD.

Para finalizar a nossa análise do documento, acredita-se que as expectativas em relação à EJA no PNE 2024-2034 parecem reavivadas quando envolvem as TDIC como recursos e conteúdos a serem considerados na formação dos professores para essa modalidade. Essa constatação demandou as análises da matriz curricular de alguns cursos de Pedagogia sobre a oferta de disciplinas com ênfase na EJA, visto sua relevância na sociedade e seu destaque na elaboração do PNE – 2024-2034 de acordo com o documento final apresentado pela CONAE (Brasil, 2024a). Dado seu caráter prospectivo, ainda em discussão depois das reuniões da CONAE ao longo deste 2024, esse documento norteador será analisado, paralelamente, às matrizes curriculares da licenciatura em Pedagogia.

3.2 Os fundamentos teóricos da Andragogia nos cursos de formação de professores para a EJA – Pedagogia

A relevância da formação para atuação na EJA será identificada pelas evidências nas matrizes curriculares considerada desde três perspectivas: a) existência ou não das disciplinas de EJA e/ou afins; b) se existe, o número de horas dedicadas à disciplina; c) os referenciais teóricos relacionados à Andragogia (aqui considerada como uma ciência que trata, especificamente, do modo como os adultos aprendem).

Para tanto, foram realizados os estudos da matriz curricular das seguintes universidades que possuem Licenciatura em Pedagogia e selecionadas para essa pesquisa: UNESP com campus presente nas cidades de Araraquara – SP; Bauru – SP; Marília – SP; Presidente Prudente – SP; Rio Claro – SP e São José do Rio Preto – SP. UNICAMP na cidade de Campinas – SP. UNIP – polo de Bauru – SP. UNIVESP – Todos os polos. USP: Ribeirão Preto – SP e São Paulo – SP. Ao todo, foram analisadas 5 universidades e 11 cursos de Pedagogia.

De início, destaca-se que a UNESP de Presidente Prudente¹⁷, contava com uma disciplina da EJA na matriz curricular de 2015-2018. No entanto, a partir do ano letivo

¹⁷ De acordo com as informações presentes no *site* da universidade: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/grade-curricular/>. Acesso em: 06/11/2013 às 14h40.

de 2019, não se observa nenhuma disciplina sobre essa modalidade de ensino. A UNESP de São José do Rio Preto¹⁸, UNESP de Araraquara¹⁹ e UNESP de Marília²⁰, tampouco contemplam na matriz curricular disciplinas envolvendo a EJA e suas metodologias de acordo com as informações apresentadas no *site* de cada universidade no curso de Pedagogia na aba “matriz curricular”. As demais universidades oferecem uma ou mais disciplinas tendo como foco a EJA. Como é o caso da UNESP de Bauru – SP, conforme os dados presentes no Quadro 02:

Quadro 02 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Bauru.

| Universidade e localidade | UNESP – Bauru |
|---|---|
| Nome da disciplina | Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 4 créditos Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/matriz-curricular-final---21-12-a-partir-de-2023.pdf>.

Acesso em: 06/11/2023 às 15h06.

A ementa da disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos” não está disponível no *site* do curso. No entanto, observa-se que figura como obrigatória aos estudantes de Pedagogia em período noturno, totalizando 4 créditos.

No Quadro 03, podemos analisar a disciplina presente na UNESP de Rio Claro:

Quadro 03 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Rio Claro.

| Universidade e localidade | UNESP – Rio Claro |
|---|-------------------------------|
| Nome da disciplina | Educação de Jovens e Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 75 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | EJA. |

¹⁸ De acordo com as informações presentes no *site* da universidade: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/estrutura-curricular-a-partir-de-2006/>. Acesso em: 06/11/2013 às 15h00.

¹⁹ De acordo com as informações presentes no *site* da universidade: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/estruturas-curriculares/>. Acesso em: 06/11/2023 às 15h14.

²⁰ De acordo com as informações presentes no *site* da universidade: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/grade-curricular/>. Acesso em: 06/11/2023 às 15h29.

| | |
|---------------|---|
| Ementa | A disciplina "Educação de Jovens e Adultos" oferece o estudo sobre o modo como esta área de estudo veio se definindo a partir dos movimentos sociais na América Latina e no Brasil. Desenvolve a abordagem específica para o trabalho educacional com os jovens e adultos, considerando os programas formais localizados nos Projetos Pedagógicos das escolas, e os programas de educação não formal desenvolvidos por organizações vinculadas aos movimentos sociais na cidade e no campo. Oferece aos alunos a orientação teórica básica considerando as principais correntes teóricas da educação de jovens e adultos formuladas na história da Pedagogia, de modo amplo, e nas formulações específicas da América Latina e Brasil em seus vínculos com os movimentos sociais. Identifica limites e as possibilidades do trabalho e educacional com jovens e adultos com ênfase na dimensão pedagógica dos movimentos sociais enquanto formulação de conhecimento específicos. |
|---------------|---|

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no site:

<https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/estrutura-curricular/2023>. Acesso em: 06/11/2023 às 14h51.

A disciplina obrigatória “Educação de Jovens e Adultos” é oferecida com um total de 75 horas no curso de Pedagogia em período noturno. Analisando a ementa, destaca-se a preocupação em contextualizar os futuros professores sobre o surgimento da EJA e suas relações com a sociedade. Nesse sentido, considera tanto os programas formais de educação como os movimentos sociais para esse público nas áreas urbanas e rurais. A disciplina possibilita reflexões sobre os modos de promover os processos de ensino e aprendizagem com esses jovens e adultos identificando, também, os limites e as possibilidades educacionais.

A universidade seguinte analisada foi a UNICAMP cujas disciplinas envolvendo a EJA constam na matriz curricular do curso de Pedagogia – Quadro 04:

Quadro 04 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNICAMP.

| Universidade e localidade | UNICAMP – Campinas |
|--|--|
| Nome da disciplina | (EP879) Educação de Jovens e Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Obrigatória. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Reflexões sobre a perspectiva histórica do direito à Educação para jovens e adultos: direitos, concepções e funções sociais. Abordagem da Educação de Jovens e Adultos enquanto campo de direitos e suas |

| | |
|--|--|
| | singularidades. As políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos. Cursos ofertados nos diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) e articulação com a Educação Profissional. Projetos e experiências desenvolvidos na proposta para a modalidade EJA. |
| Nome da disciplina | (EP885) Alfabetização de Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Revisão crítica das teorias que dão suporte às propostas de alfabetização de adultos e das diferentes experiências concretas (campanhas e programas) de alfabetização. Noções metodológicas de alfabetização de adultos. |
| Nome da disciplina | (EP886) Educação de Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Analisa a educação de adultos em suas diferentes formas: educação popular, educação supletiva, educação permanente, educação na 3ª idade. Críticas e perspectivas atuais, estudando o educando adulto em seus vários aspectos: biopsicológico, político-social e cultural. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia/grade-curricular>. Acesso em: 06/11/2023 às 14h04.

A UNICAMP oferece três disciplinas focadas na EJA no curso de Pedagogia no período integral e noturno, sendo uma obrigatória e duas optativas. A obrigatória, "Educação de Jovens e Adultos", apresenta um total de 30 horas e sua ementa traz estudos sobre as políticas públicas, além da contextualização histórica e experiências de atuação com os estudantes da EJA em diferentes etapas (Ensino Fundamental e Médio).

As disciplinas optativas "Alfabetização de Adultos" e "Educação de Adultos" possuem 60 horas, ou seja, carga horária superior que a disciplina obrigatória. Analisando as ementas, verifica-se que apresentam, como propostas central, estudos metodológicos na EJA e noções para a atuação na educação popular, no 'supletivo' e na terceira idade, público-alvo dessa modalidade.

No Quadro 05, apresentamos a matriz curricular da UNIP – polo de Bauru:

Quadro 05 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIP polo de Bauru.

| Universidade e localidade | UNIP – Bauru |
|---|--|
| Nome da disciplina | Educação de Jovens e adultos: Fundamentos e Metodologia. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno e <i>on-line</i> . |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |
| Nome da disciplina | Atuação Junto ao Idoso. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 20 Optativa. |
| Período do curso | Noturno e <i>on-line</i> . |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*: <https://www.unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx>. Acesso em: 22/10/2023 às 17h00.

A UNIP oferece o curso de Pedagogia presencialmente em período noturno e, na modalidade *on-line* com matrizes curriculares iguais. Sendo uma obrigatória “Educação de Jovens e adultos: Fundamentos e Metodologia” e uma optativa “Atuação Junto ao Idoso”. A obrigatória apresenta 30 horas de formação e a optativa 20 horas. O acesso às ementas das disciplinas não foi possível, pois não estavam disponíveis no *site* da instituição até a escrita final desta tese.

No Quadro 06, consta a disciplina EJA presente na matriz curricular da UNIVESP – todos os polos:

Quadro 06 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIVESP todos os polos.

| Universidade e localidade | UNIVESP – Todos os polos |
|---|--|
| Nome da disciplina | Educação de Jovens e Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 80 Obrigatória. |
| Período do curso | <i>On-line</i> . |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Estudo das concepções, métodos e formas de ensino na educação de jovens e adultos. Reflexão sobre o sentido social da educação de jovens e adultos. Estudo de propostas de alfabetização e de formas de avaliação para jovens e adultos. Reflexão sobre as políticas públicas de educação para jovens e adultos. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*: <https://univesp.br/cursos/pedagogia>. Acesso em: 28/09/2023 às 15h49.

De acordo com os dados disponíveis sobre o curso de Pedagogia, a UNIVESP oferece uma disciplina obrigatória focada na EJA intitulada “Educação de Jovens e Adultos”, com um total de 80 horas de formação. A disciplina é oferecida no curso em todos os polos na modalidade *on-line* e com alguns encontros presenciais ao longo da formação. Segundo a ementa, os estudos têm como foco as políticas públicas de educação para a EJA, diferentes propostas de alfabetização e a importância social dessa modalidade de ensino na sociedade.

O Quadro 07 apresenta a matriz curricular da USP – Ribeirão Preto sobre a questão da EJA na formação de professores:

Quadro 07 – Disciplina focada na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP Ribeirão Preto.

| Universidade e localidade | USP – Ribeirão Preto |
|--|---|
| Nome da disciplina | (5961132) Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 90 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Dimensões históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos. O legado e a contribuição de Paulo Freire na alfabetização de adultos. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar: a visão social da educação. A natureza dos estilos cognitivos na construção do conhecimento escolar. Pedagogia de Projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação escolar de jovens e adultos e possibilidades de re-construção de conhecimento. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codeg=59&codcur=59052&codhab=4&tipo=N>. Acesso em: 05/11/2023 às 21h31.

O curso de Pedagogia na USP de Ribeirão Preto é oferecido no período noturno e apresenta a seguinte disciplina obrigatória sobre a EJA: “Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos” com um total de 90 horas.

Analisando a ementa, é possível observar que a formação envolve estudos teóricos tendo as obras de Paulo Freire como referências e reflexões sobre suas contribuições para a EJA. Destaca-se, aqui, a ênfase à história dessa modalidade de ensino, suas políticas públicas e metodologias de ensino para a prática docente.

O Quadro 08 apresenta as disciplinas de EJA oferecidas pela USP – São Paulo:

Quadro 08 – Disciplinas focadas na EJA: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP São Paulo.

| Universidade e localidade | USP – São Paulo |
|--|---|
| Nome da disciplina | (EDA0692) Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa eletiva. |
| Período do curso | Vespertino e noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | A disciplina tem por objetivo aprofundar estudos de políticas públicas de educação básica no Brasil, analisando especificamente a modalidade destinada à educação de jovens e adultos e as principais correntes de pensamento sobre esse âmbito educativo. Abrange análise de dados sociodemográficos, da história, da legislação, do financiamento e das políticas públicas recentes de educação de jovens e adultos, bem como sua concretização nos sistemas de ensino e centros educativos. Aborda a diversidade dos educandos, as especificidades pedagógicas dessa modalidade da educação básica e as necessidades da formação docente decorrentes. A parte prática da disciplina consiste em viagens didáticas e visitas técnicas a centros educativos para jovens e adultos. |
| Nome da disciplina | (EDF0702) Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa eletiva. |
| Período do curso | Vespertino e noturno. |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | A disciplina visa discutir abordagens e dimensões da história de educação de pessoas jovens e adultas ainda pouco exploradas nos cursos de formação de professores. Para isto contempla as múltiplas estratégias de escolarização do social, atentando para as formas históricas de educação desses grupos postas em circulação na sociedade brasileira, agenciadas tanto por esferas governamentais quanto pela iniciativa privada, empreendidas a partir de meados do século XIX. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=48&codcur=48015&codhab=103&tipo=N>. Acesso em: 05/11/2023 às 21h21.

A USP de São Paulo oferece o curso de Pedagogia em dois períodos: vespertino e noturno. Independentemente do período, a matriz curricular é a mesma e apresenta duas disciplinas focadas na EJA com 60 horas, mas são optativas aos estudantes.

A primeira, “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos”, apresenta como objetivo os estudos das políticas públicas; o cenário homogêneo dos estudantes da

EJA; e a importância da formação docente para atuação nessa modalidade de ensino, além de oferecer viagens e experiências em escolas EJA para complementar a formação. Ou seja, existe a preocupação em articular teoria com a prática e apresentar o cenário de atuação aos futuros professores. Essa proposta vai ao encontro das ideias de Freinet (1975) em relação a *aula passeio* e suas vantagens de ensino-aprendizado ao destacar a importância de diversificar as aulas ao sair do ambiente escolar e da rotina repetitiva.

Por sua vez, a disciplina “Histórias da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Tempos, Espaços, Práticas, Discursos”, de acordo com a ementa, reconhece que a EJA ainda é pouco explorada nos cursos de licenciaturas. Nesse sentido, apresenta como proposta a discussão dessa modalidade e o seu papel histórico na sociedade desde o século XIX.

Uma vez analisadas as universidades e sua relação de disciplinas ofertadas cujo foco na modalidade EJA nos cursos de Pedagogia, chegamos na seguinte categoria de análise presente no Quadro 09:

Quadro 09 – Categoria de análise: disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa.

| Disciplinas de EJA nas universidades analisadas | Quantidade geral |
|--|-------------------------|
| Obrigatórias. | 06 |
| Apenas optativas. | 02 |
| Não oferecem. | 04 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Diante do exposto, percebemos que a oferta das disciplinas obrigatórias envolvendo a EJA e o número de cursos que sequer oferecem é pequena. Essa realidade poderia (e deve) ser evitada, uma vez que, de acordo com a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006b), além de garantir experiência de estágio curricular na modalidade EJA, no Artigo 6º, é declarada a estrutura do curso de Pedagogia e concebe,

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (Brasil, 2006b, p. 3, grifo nosso).

Dentre as universidades que oferecem formação de EJA no curso de Pedagogia, a carga horária varia entre 30 – 90, o que faz refletirmos se é tempo suficiente para contemplar todos os assuntos acerca dessa temática. Diante desse cenário, muitos professores não estão preparados para atuação na EJA, seja pela falta de disciplinas obrigatórias e/ou pouca carga horária de formação (Haddad; Di Pierro 1994; Di Pierro, 2003).

É perceptível a preocupação dos cursos mediante a ementa das disciplinas em formar professores contextualizando-os sobre a história da EJA, suas políticas públicas e metodologias de ensino, mas para as universidades que não constam disciplinas de EJA no curso de Pedagogia, cabe aos envolvidos repensarem uma proposta para reformular a matriz curricular no intuito de oferecer formação e protagonismo nessa modalidade de ensino, que muitas vezes é vista como “sucateada, carente de políticas públicas direcionadas aos alunos e professores que tanto necessitam de uma formação mais específica” (Braga, 2023, p. 703).

A seguir, apresentamos a matriz curricular dos cursos de Pedagogia tendo como objetivo analisar a formação das TDIC, sendo: a) a existência ou não das disciplinas de TDIC como recursos pedagógicos; b) se existe, o número de horas dedicadas à disciplina; c) os referenciais teóricos sobre as tecnologias na educação.

3.3 As TDIC como recursos na formação de pedagogos

A presente seção visa continuar os estudos da matriz curricular das universidades mencionadas anteriormente. O objetivo é verificar se os cursos de Pedagogia possuem disciplinas sobre as TDIC, bem como analisar a carga horária e ementa para identificarmos se os professores em formação estão preparados para a utilização dessas tecnologias em sala de aula após a pandemia da COVID-19, na qual a importância do uso das TDIC ficou evidente no contexto escolar.

Em relação as universidades e sua matriz curricular, destaca-se que a UNESP de Araraquara²¹, no curso de Pedagogia, não apresenta nenhuma disciplina envolvendo os estudos e utilização das TDIC na formação dos futuros professores. As demais

²¹ De acordo com as informações presentes no *site* da universidade: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/estruturas-curriculares/>. Acesso em: 06/11/2023 às 15h14.

universidades oferecem uma ou mais disciplinas tendo como foco as TDIC. Como é o caso da UNESP de Bauru – SP, conforme os dados presentes no Quadro 10:

Quadro 10 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Bauru.

| Universidade e localidade | UNESP – Bauru |
|---|---|
| Nome da disciplina | Tecnologias digitais na prática pedagógica. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 4 créditos Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/matriz-curricular-final---21-12-a-partir-de-2023.pdf>.

Acesso em: 06/11/2023 às 15h06.

A ementa da disciplina “Tecnologias digitais na prática pedagógica” não está disponível no *site* do curso, mas é possível observar que é obrigatória aos estudantes de Pedagogia em período noturno, totalizando 4 créditos.

No Quadro 11, consta a disciplina presente na UNESP de Marília:

Quadro 11 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Marília.

| Universidade e localidade | UNESP – Marília |
|---|---|
| Nome da disciplina | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 75 Obrigatória. |
| Período do curso | Diurno e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/grade-curricular/>. Acesso em: 06/11/2023 às 15h29.

A disciplina “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, passou a fazer parte da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília no ano de 2021, levantando a hipótese de que, talvez, tenha sido introduzida por conta do cenário causado pela COVID-19. A disciplina é obrigatória, oferecida no período diurno e noturno com um total de 75 horas, mas sua ementa não está disponível no *site* da universidade.

No Quadro 12, observa-se a matriz curricular da UNESP de Presidente Prudente:

Quadro 12 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Presidente Prudente.

| Universidade e localidade | UNESP – Presidente Prudente |
|--|--|
| Nome da disciplina | Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 45 Obrigatória. |
| Período do curso | Vespertino e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Estudo analítico sobre a articulação do uso pedagógico de mídias e de tecnologias, especificamente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar (educação básica, educação de jovens e adultos e gestão escolar) e na formação inicial de professores. Conhecimento das abordagens de mídia, tecnologias, cibercultura e recursos pedagógicos para o ensino. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/grade-curricular/>. Acesso em: 06/11/2023 às 14h40.

A UNESP de Presidente Prudente oferece o curso de Pedagogia no período vespertino e noturno. Consta como disciplina obrigatória a então titulada “Mídias e Tecnologias Aplicadas à Educação” com 45 horas em sua matriz curricular. De acordo com a ementa, o objetivo é formar o futuro professor para fazer uso pedagógico das TDIC nas esferas educacionais tendo como foco a Educação Básica e a gestão escolar. Nota-se também a preocupação em incluir a modalidade EJA. Pressupõem-se que esteja formando professores para a sociedade do conhecimento e na utilização didático-pedagógica consciente das TDIC (Lojkine, 1995; Castells, 1999; 2002).

No Quadro 13, é possível analisar a matriz curricular da UNESP – Rio Claro:

Quadro 13 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP Rio Claro.

| Universidade e localidade | UNESP – Rio Claro |
|---|--|
| Nome da disciplina | Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Aprofundamento. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | A disciplina se concentra no estudo e caracterização das recentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC), procurando analisar suas possibilidades e potencialidades para a atuação de professores na Educação Básica. Serão estudadas diferentes ferramentas digitais, compreendendo equipamentos e aplicativos, visando o desenvolvimento de uma proposta de ensino, com a utilização das TIC analisadas. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://ib.rc.unesp.br/#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/estrutura-curricular/2023/>.

Acesso em: 06/11/2023 às 14h51.

A UNESP de Rio Claro oferece a disciplina “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação” com 60 horas de formação no curso noturno de Pedagogia. A ementa sugere um estudo voltado para as novas TDIC e seu uso em sala de aula para o professor da Educação Básica.

Espera-se que a disciplina ofereça aos futuros professores uma formação prática em relação ao uso dos aplicativos, equipamentos e ferramentas digitais, na intenção de proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o uso crítico das TDIC (Imbermón, 2011). Quando focado apenas na teoria, corre-se o risco de o futuro professor possuir apenas o conhecimento (sem as habilidades e atitudes necessárias) e não utilizar essas TDIC em suas aulas por conta da "insegurança educacional" (Hargreaves, 2003).

O Quadro 14 apresenta as disciplinas oferecidas sobre formação em TDIC pela UNESP – São José do Rio Preto:

Quadro 14 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNESP São José do Rio Preto.

| Universidade e localidade | UNESP – São José do Rio Preto |
|---|-------------------------------|
| Nome da disciplina | Mídia e Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

| | |
|--|--|
| Nome da disciplina | Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/estrutura-curricular-a-partir-de-2006>. Acesso em: 06/11/2023 às 15h00.

O curso de Pedagogia noturno da UNESP de São José do Rio Preto possui duas disciplinas obrigatórias na matriz curricular, sendo “Mídia e Educação” e “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação”, com um total de 30 horas cada uma, totalizando 60 horas de formação voltada as TDIC ao final da graduação. As ementas não constam no *site* da universidade.

A próxima universidade analisada é a UNICAMP. As disciplinas envolvendo as TDIC no curso de Pedagogia estão presentes no Quadro 15:

Quadro 15 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNICAMP.

| Universidade e localidade | UNICAMP – Campinas |
|--|---|
| Nome da disciplina | (EP146) Educação e Tecnologias. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Obrigatória. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Os alunos vivenciarão situações práticas que os levarão a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias na educação. |
| Nome da disciplina | (EP141) Comunicação, Educação e Tecnologias. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa²² | Abordagem interdisciplinar, propondo-se o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo. Os alunos vivenciarão situações práticas que os levarão a refletir criticamente sobre o uso de tecnologias na educação. |
| Nome da disciplina | (EP320) Aprendizagem e Informática na Educação I. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |

²² A mesma ementa da disciplina obrigatória (EP146) Educação e Tecnologias.

| | |
|--|--|
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Análise das principais teorias da aprendizagem subjacentes às metodologias de ensino por computador, com ênfase na filosofia LOGO. Elaboração de programas na linguagem LOGO e visitas a escolas que usam a filosofia LOGO. |
| Nome da disciplina | (EP343) Comunicação e Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Estudo das teorias, modelos e formas do processo de comunicação e suas implicações na educação. Imprensa, rádio, televisão, teatro, cinema, literatura, internet etc. e suas relações com a educação. |
| Nome da disciplina | (EP420) Aprendizagem e Informática na Educação II. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Ampliação e aprofundamento da análise das teorias da aprendizagem subjacentes às metodologias de ensino por computador. |
| Nome da disciplina | (EP504) Educação, Tecnologia e Sociedade. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | O objetivo desta disciplina é analisar aspectos sociológicos presentes no desenvolvimento tecnológico e sua relação com a educação. Para tanto será realizada uma retrospectiva histórica desta relação, a partir da Revolução Industrial até a difusão das tecnologias da informação. |
| Nome da disciplina | (EP509) Ambientes Educacionais Virtuais. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Introdução ao tema. Estudo de casos. Utilização desses ambientes. Projeto de desenvolvimento de cursos em ambientes virtuais. |
| Nome da disciplina | (EP600) Seminários sobre Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |

| | |
|--|---|
| Ementa | Estudo das principais teorias e conceitos ligados às TICs. As novas dimensões do espaço, do tempo, da memória, do conhecimento, do corpo e dos sentidos. As mudanças sociais e educacionais geradas pelas novas TICs. |
| Nome da disciplina | (EP601) Ensinar, Aprender e Avaliar: As TICs nas Salas de Aula |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa. |
| Período do curso | Integral e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Discutir os três eixos de forma articulada, tomando os novos recursos tecnológicos como ferramentas facilitadoras do processo pedagógico, com vistas a uma educação crítica. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia/grade-curricular>. Acesso em: 06/11/2023 às 14h04.

A UNICAMP oferece a disciplina "Educação e Tecnologias" sendo obrigatória aos estudantes de Pedagogia no período integral e noturno. Com um total de 60 horas, de acordo com a ementa, os estudantes terão contato com atividades interdisciplinares sobre as TDIC e práticas de como utilizar criticamente essas ferramentas no ensino-aprendizado.

Além da disciplina obrigatória, a UNICAMP oferece mais oito disciplinas focadas nas TDIC, mas em caráter optativo e com 60 horas de formação cada uma. Em termos gerais, as disciplinas optativas apresentam como objetivos o processo envolvendo os meios de comunicações (rádio, televisão, *internet* etc.); metodologias de ensino com o uso de computador; a história do desenvolvimento tecnológico desde a revolução industrial até os dias atuais; estudo de caso com a utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)²³, as mudanças sociais por conta da utilização das TDIC e o uso dos recursos tecnológicos como facilitadores no processo pedagógico interligado com uma educação crítica.

Destacamos a disciplina optativa "Aprendizagem e Informática na Educação I", pois complementa os estudos com a filosofia LOGO, uma linguagem de programação voltada para a educação. Nas palavras de Brasão (2007, p. 6):

²³ Sobre o AVA, “[...]o professor é o mediador do conhecimento através de chats-online, aulas interativas, tira dúvidas, fórum de discussões, utilizando dispositivos conjuntivos, como fóruns, Wikis, chats, e dispositivos emissivos, como vídeos, textos e slides. Diante de todas estas possibilidades de interação os estudantes realizam o seu autoestudo e o professor torna-se mediador entre o sujeito que aprende e os conteúdos trabalhados (Vasconcelos; Jesus; Santos, p. 15550, 2020).

Trata-se de uma linguagem interactiva que possibilita trabalhar de modo prático a estrutura do raciocínio, os conceitos de Matemática e de lógica. O ambiente permite que o aluno expresse a resolução de um problema segundo uma linguagem de programação. O programa pode ser verificado por meio de sua execução e, com isso, o aluno pode verificar as suas ideias e conceitos.

O futuro professor que demonstrar interesse em matricular-se nessa disciplina optativa, terá formação teórica e prática em programação básica e poderá usar a linguagem LOGO desde a Educação Infantil até a EJA. É um ambiente que faz o estudante de qualquer idade utilizar o raciocínio lógico, ter autonomia, conhecimentos e habilidades para controlar e trabalhar de modo prático, por exemplo, resolução de problemas por intermédio das TDIC (Papert, 1985).

Seguindo para a próxima universidade, no Quadro 16, observa-se a matriz curricular de TDIC da UNIP – polo de Bauru:

Quadro 16 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIP polo de Bauru.

| Universidade e localidade | UNIP – Bauru |
|--|---|
| Nome da disciplina | Introdução à Educação a Distância. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 20 Obrigatória. |
| Período do curso | Noturno e <i>on-line</i> . |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |
| Nome da disciplina | Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Optativa. |
| Período do curso | Noturno e <i>on-line</i> . |
| Componente curricular | EJA. |
| Ementa | Não consta no <i>site</i> . |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://www.unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx>. Acesso em: 22/10/2023 às 17h00.

A UNIP oferece o curso de Pedagogia presencialmente em período noturno e na modalidade *on-line*, a matriz curricular são iguais e oferecem duas disciplinas aos estudantes, sendo uma obrigatória “Introdução à Educação a Distância” e uma optativa “Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação”. A obrigatória apresenta 20 horas de formação e a optativa 30 horas, ou seja, maior carga horária que a obrigatória. As ementas das disciplinas não estão disponíveis no *site* da instituição.

A disciplina de TDIC, oferecida pela UNIVESP, está presente no Quadro 17:

Quadro 17 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – UNIVESP todos os polos.

| Universidade e localidade | UNIVESP – Todos os polos |
|--|--|
| Nome da disciplina | Educação mediada por tecnologias. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 80 Obrigatória. |
| Período do curso | <i>On-line.</i> |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Educação e tecnologias: evolução histórica e perspectivas. Tecnologias na formação do professor. As novas tecnologias aplicadas à educação. Recursos Educacionais Abertos. Letramento midiático. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*: <https://univesp.br/cursos/pedagogia>. Acesso em: 28/09/2023 às 15h49.

O curso de Pedagogia da UNIVESP oferece uma disciplina obrigatória focada na utilização das TDIC intitulada “Educação mediada por tecnologias”, com um total de 80 horas de formação. A disciplina é oferecida no curso em todos os polos na modalidade *on-line* e com alguns encontros presenciais ao longo da formação. Analisando a ementa, a disciplina tem como proposta formar e apresentar aos estudantes da graduação as evoluções das TDIC, estudar as novas tecnologias e seu uso na educação além do letramento midiático/digital.

De acordo com os estudos de Moura, Carvalho e Mion (2019), uma das funções do letramento digital é focar na aprendizagem de leitura e escrita utilizando os diversos recursos das TDIC. Porém, seu uso vai além da prática do ler e escrever, ou seja, o professor precisa desempenhar conhecimentos e competências específicas em sala de aula para possuir certas apropriações. Enquanto isso, o letramento midiático possibilita "uma leitura crítica da mídia para que fiquem claras as estratégias de manipulação presentes nas redes de desinformação" (Nagumo; Teles; Silva, 2022, p. 220).

Seguindo esse pensamento, alguns cursos de graduação em licenciatura estão oferecendo disciplinas focadas nas TDIC e seu letramento, como analisada na matriz curricular das universidades selecionadas, entretanto, esse assunto é amplo e precisa maior atenção seja na formação inicial ou continuada (Moura; Carvalho; Mion, 2019).

No Quadro 18, temos as disciplinas de TDIC presentes no curso de Pedagogia da USP – Ribeirão Preto:

Quadro 18 – Disciplinas focadas nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP Ribeirão Preto.

| Universidade e localidade | USP – Ribeirão Preto |
|--|---|
| Nome da disciplina | (5950267) Informática Instrumental. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 30 Optativa livre. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Conceitos básicos de hardware software. Computadores e Sociedade Tecnológica. Utilização de ferramentas e serviços de um sistema operacional. Serviços Web. Aplicativos: processador de texto, planilha de cálculo. |
| Nome da disciplina | (5961044) Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa livre. |
| Período do curso | Noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | Novas tecnologias de comunicação e informação; Rupturas e continuidade em educação; Utilização, domínio de aplicação; O imaginário contemporâneo: espaço do saber, inteligência coletiva; O ensino e as novas tecnologias; Técnicas de utilização e produção de recursos didáticos: recursos gráficos/artísticos, jogos pedagógicos fotografias, slides, transparências, vídeos; Técnicas de utilização e produção de softwares educativos. Utilização da multimídia nas situações de ensino. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codeg=59&codcur=59052&codhab=4&tipo=N>. Acesso em: 05/11/2023 às 21h31.

O curso de Pedagogia na USP de Ribeirão Preto é oferecido no período noturno e consta duas disciplinas optativas de TDIC na matriz curricular. A disciplina "Informática Instrumental" possui 30 horas de carga horária. O foco é estudar os conceitos básicos de *hardware* e *software*, além de apresentar aos estudantes ferramentas e aplicativos para elaboração de textos e planilhas.

A disciplina "Novas Tecnologias de Comunicação e Informação" apresenta 60 horas de formação. Segundo a ementa, o objetivo é preparar os estudantes para a utilização das novas TDIC e produções didáticas na elaboração de jogos, *slides*, vídeos entre outras multimídias para a educação.

Teixeira *et al.* (2021) destacam as dificuldades por parte de alguns professores na utilização de *softwares* para vídeos e outros afazeres. Com a prática presente na disciplina,

essa dificuldade pode ser menor para aqueles que tiveram essa formação ou outra de similar objetivo uma vez que ela instiga o futuro professor na elaboração de vários materiais didáticos por intermédio das TDIC.

Para finalizarmos a análise e estudos das grades curriculares com disciplinas de TDIC nos cursos de Pedagogia, o Quadro 19 traz a formação presente aos estudantes da USP de São Paulo:

Quadro 19 – Disciplina focada nas TDIC: matriz curricular do curso de Pedagogia – USP São Paulo.

| Universidade e localidade | USP – São Paulo |
|--|--|
| Nome da disciplina | (EDM0699) Introdução ao Letramento Midiático e Informacional |
| Carga horária e tipo: obrigatória ou optativa | 60 Optativa eletiva. |
| Período do curso | Vespertino e noturno. |
| Componente curricular | TDIC. |
| Ementa | A disciplina visa à introdução das relações entre mídia, tecnologia e educação em contexto contemporâneo (escolar e social) destacando a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. Principais tendências das pesquisas na área; políticas de acesso às novas mídias; habilidades para produção do conhecimento; alfabetização midiática e informacional; uso de audiovisuais para fins pedagógicos; uso de tecnologias digitais como espaços de aprendizagem e expressão. Recorrendo ao trabalho de construção de projetos didáticos com mídia, contribuindo para que os alunos da disciplina tornem-se autores de programas, projetos e conteúdos educacionais nas diferentes mídias. Também busca atingir alguns objetivos da Declaração de Grünwald (1982), da Declaração de Alexandria (2005) e da Agenda de Paris da UNESCO (2007). Desenvolver subsídios para que os profissionais da educação posicionem-se criticamente a respeito de sua prática e do papel desempenhado pelas tecnologias digitais de comunicação na criação de um novo ambiente educacional. Realizar visita técnica em viagens didáticas em estúdios de produção audiovisual educativa de TV. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com dados presentes no *site*:

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=48&codcur=48015&codhab=103&tipo=N>. Acesso em: 05/11/2023 às 21h21.

O curso de Pedagogia da USP de São Paulo é oferecido no período vespertino e noturno, com a mesma matriz curricular e apresenta a disciplina optativa “Introdução ao Letramento Midiático e Informacional” com 60 horas de formação sobre as TDIC.

Com as informações presentes na ementa é possível identificar que a disciplina apresenta como objetivo a articulação entre mídia, tecnologia e educação, o que é previsto pelo Debate: Mídias na Educação (Brasil, 2006a) e complementado por Almeida e Prado (2006):

Com a integração das tecnologias e mídias na prática pedagógica se evidencia a importância de o professor compreender os processos de gestão da sala de aula, no que se refere ao ensino, à aprendizagem e às estratégias que desenvolve, na criação de situações que favoreçam ao aluno integrar significativamente os recursos das tecnologias e mídias, como forma de trabalhar a busca de informação, a pesquisa, o registro, as novas linguagens de expressão do pensamento, comunicação e produção do conhecimento. (Almeida; Prado, 2006, p. 51).

Seguindo a proposta, a disciplina ainda oferece noções para o letramento digital, na intenção de que os estudantes sejam responsáveis por criarem programas/conteúdos pedagógicos através dos diferentes recursos midiáticos e visitas em estúdios de produções educativas para a televisão.

Após analisarmos a matriz curricular das universidades em relação as disciplinas das TDIC nos cursos de Pedagogia e – de acordo com as interpretações do pesquisador mediante informações presentes nas ementas – chegou-se na seguinte categoria de análise apresentada no Quadro 20:

Quadro 20 – Categoria de análise: disciplinas sobre TDIC nos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa.

| Disciplinas de TDIC nas universidades analisadas | Quantidade geral |
|---|-------------------------|
| Obrigatórias. | 09 |
| Apenas optativas. | 03 |
| Não oferece. | 01 |
| Não consta ementa disponível no <i>site</i> . | 06 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em comparação com as disciplinas de EJA, as TDIC estão mais presentes nos cursos de Pedagogia analisados na pesquisa. Apenas o curso da UNESP de Araraquara – SP, não contempla em sua matriz curricular formação voltada para as tecnologias integradas a educação.

Quanto à oferta da disciplina apenas em caráter optativo, a USP de São Paulo oferece uma disciplina e a USP de Ribeirão Preto oferece duas. Porém, é importante ressaltar que, quando o curso oferece apenas disciplinas optativas, corre-se o risco do estudante optar em não cursar, pois ele fica livre para escolher em qual disciplina se matricular para complementar a sua formação (Yamashiro, 2020).

As demais universidades apresentam disciplinas obrigatórias com carga horária entre 20 – 80 de formação ao futuro professor, gerando outro fator de indagação. Em alguns casos, essa carga horária de estudos pode ser limitada, levando em consideração todas as demandas envolvendo o assunto, principalmente se a formação na prática fizer parte da ementa/proposta da disciplina.

Sobre a questão da carga horária a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define que os cursos de licenciatura em formação inicial de professores devem constar no mínimo 3.200 horas, divididas em:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019, p. 6).

Além de ressaltar as competências gerais docentes, a utilização das TDIC auxilia a compreensão e o uso consciente/crítico em diversas atividades educativas durante a formação e na prática docente (Brasil, 2019). Sendo assim, por exemplo, uma disciplina que apresenta 20 horas de formação sobre as TDIC pode não ser suficiente.

Pensando na questão de complementar a formação inicial seja pela falta de carga horária ou de disciplinas na grade curricular, em 2006 surgiu o Curso de Educação e Diversidade pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e disponibilizado em Fóruns EJA Brasil²⁴ (Fernando, 2021).

²⁴ Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2357>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

Após a grade procura do primeiro curso com aproximadamente 200 inscritos, no ano de 2014, surgiu outra versão sendo ofertada como um Curso de Especialização na Diversidade e Cidadania, coordenado pelo Professor Dr. Erlando da Silva Resês e tendo novamente a modalidade EJA como protagonista. O curso foi dividido em 10 módulos explorando assuntos como: Concepção de Educação à Distância; Trabalhadores e o mundo do trabalho; Legislação e Políticas Públicas em Educação entre outros (Fernando, 2021).

Em todas as suas versões, o curso foi realizado através do AVA *Moodle*, ou seja, mediado com o auxílio das TDIC, nesse contexto, além da formação para a EJA, os cursistas teriam o contato e o conhecimento ao lidarem com as tecnologias aliadas à educação. Porém o desafio é grande, pois

O fato de estarmos em uma era tecnológica não significa que todos possuem domínio das tecnologias digitais. Percebe-se que ainda há grande dificuldade por parte dos cursistas em compreender as potencialidades da tecnologia como linguagem, principalmente no campo educacional. (Fernando, 2021, p. 94).

Como destacado nos estudos de Fernando (2021), o uso das TDIC acarretou em algumas dúvidas por parte dos cursistas e estratégias foram tomadas para incentivar a continuidade, como por exemplo, a utilização do *WhatsApp* como outro ambiente de interação, pois como o aplicativo de comunicação é utilizado pela maioria, ficou acessível para a troca de mensagens ao deixar alguns participantes confortáveis durante o processo de adaptação ao AVA, o que ressalta a importância da introdução desses conteúdos na grade curricular dos cursos de graduação em licenciaturas.

O projeto PROEJA-Transiarte é um segundo exemplo da importância em estudar o uso das TDIC para a modalidade EJA. O Transiarte surgiu com o objetivo de inserir os professores nesse universo das tecnologias de forma interdisciplinar com os conteúdos de Arte. Sendo assim,

O Projeto se propôs também explorar a relação do PROEJA com a Transiarte na criação de um currículo que integrasse as mídias digitais e a experiência vivida e que, ao mesmo tempo, iniciasse um itinerário formativo abrindo opções de profissionalização para os participantes. O itinerário formativo inclui o desenvolvimento de habilidades no uso de *softwares* de criação e de edição de audiovisual digitais, como um perfil profissional de uma profissão contemporânea. (Teles, 2012, p. 128).

Tendo em vista todos os avanços tecnológicos do século XXI, a ideia do projeto surgiu pela variedade de produções artísticas que são possíveis fazer tendo como suporte

o computador, *notebook* e/ou *tablet* que, após publicada em algum meio digital, facilita a interação entre os artistas e público (Teles, 2012).

Porém, como mencionado, o professor precisa apresentar habilidades para a manipulação dos recursos envolvendo as TDIC ao longo do processo de criação, o que ressalta novamente a importância de disciplinas bem como atividades teóricas e práticas sobre as tecnologias na grade curricular nos cursos de licenciaturas.

Na presente pesquisa, destacam-se as seguintes disciplinas das faculdades analisadas que trabalham com o uso de *softwares*, aulas práticas e/ou similares de acordo com a interpretação das ementas: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (UNESP – Rio Claro); Educação e Tecnologias (UNICAMP – Campinas); Comunicação, Educação e Tecnologias (UNICAMP – Campinas); Aprendizagem e Informática na Educação I (UNICAMP – Campinas); Ambientes Educacionais Virtuais (UNICAMP – Campinas); Informática Instrumental (USP – Ribeirão Preto); Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (USP – Ribeirão Preto); Introdução ao Letramento Midiático e Informacional (USP – São Paulo).

Outro aspecto relevante do PROEJA-Transiarte foi a oportunidade da inclusão social, pois colocou em contato dois grupos diferentes, sendo eles os nativos digitais e os imigrantes digitais em um mesmo espaço. Sobre a nomenclatura, podemos definir que

Nativos digitais são aqueles que nasceram já na sociedade de informação onde os artefatos digitais são utilizados diariamente, como o celular, a *Internet*, o *e-mail*. Já o imigrante digital é aquele que cresceu sem o impacto do digital e, depois de adulto, veio interfacear com esta nova tecnologia. (Teles, 2012, p. 133).

O terceiro exemplo da junção das TDIC com a EJA de forma interdisciplinar está presente na dissertação de mestrado de Marineli (2021), o qual introduziu pela primeira vez aos estudantes da EJA Alfabetizadora conteúdos do componente curricular de Ciências e o uso na prática do AVA *Edmodo*, pois até então, esses estudantes nunca haviam tido contato com o laboratório de informática da instituição escolar. A proposta foi trabalhar na vertente *on-line* assuntos envolvendo os seres vivos e não vivos, habitats de diferentes animais, os estados físicos da água, a importância de seu uso consciente e atividades de preservação ambiental.

De acordo com os relatos dos estudantes participantes da pesquisa, a experiência em ter contato com as TDIC foi positiva, pois alguns ressaltaram que foi a primeira vez que usou um computador, outros mencionaram o medo inicial em quebrar alguma peça,

dificuldades em utilizar o mouse e/ou alguns comandos no teclado, mas que após a intervenção do professor, ficou de fácil compreensão e a aula tornou-se atrativa indo além do uso da lousa e caderno (Marineli, 2021).

Mediante as indagações feitas e apresentadas até o momento, no próximo capítulo será apresentada a Trajetória Metodológica da presente pesquisa, na qual culminou em uma coleta de dados. Com intenção de averiguar a formação acadêmica dos professores participantes, foram desenvolvidas questões sobre a EJA e uso das TDIC contextualizada ao período da COVID-19 e como esse cenário impactou na formação dos estudantes da EJA Ciclo I no município de Barra Bonita – SP.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em trabalhos acadêmicos é comum deparar-se com um capítulo intitulado de "método/metodologia". Mas, afinal, o que significa método em uma pesquisa científica? De acordo com Gil (2019, p. 9):

A palavra método provém do grego *methodos*, e tem o significado de “caminho para chegar ao fim”. Refere-se, portanto ao conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação com vistas a produzir novos conhecimentos ou corrigir e integrar conhecimentos existentes.

É a partir do método que vamos conhecer os caminhos percorridos de uma determinada pesquisa, ou seja, a ética, seus participantes, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o local de aplicação, qual sua importância social e/ou científica, se é uma pesquisa qualitativa, quantitativa etc.

Seguindo sobre a importância desse capítulo, para justificar e fundamentar a trajetória metodológica da presente pesquisa, optou-se como base uma obra da autora Bortolozzi (2020).

A pesquisa de campo segue uma abordagem qualitativa-descritiva. Em seus estudos, Bortolozzi (2020) menciona que uma pesquisa pode seguir por várias metodologias dependendo do seu objetivo central. Pode ser documental, conceitual, de campo ou laboratorial. Segundo a autora, a pesquisa de campo nada mais é que um "estudo qualitativo-descritivo, exploratório ou quase-experimental" (Bortolozzi, 2020, p. 7).

A pesquisa de campo faz com que o pesquisador frequente o local da coleta de dados e fique próximo da realidade dos participantes envolvidos em seu trabalho, enriquecendo o processo metodológico (Gonsalves, 2001).

Tendo como referência os estudos de Gil (2002; 2019) e Bortolozzi (2020), a pesquisa descritiva tem como finalidade apresentar características dos participantes. Nas palavras de Gil (2002, p. 41-42):

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade [...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Nesse sentido, o planejamento é a padronização do material para coleta de dados. Um exemplo seria um questionário bem estruturado para focar nos objetivos da pesquisa e facilitar a compreensão da pessoa que terá acesso. Essa ação proporciona investigar as opiniões dos envolvidos na hora da análise e tabulação dos dados.

Durante a pesquisa, o instrumento usado para a coleta de dados foi o questionário estruturado aos estudantes da EJA Ciclo I (Apêndice 1). Para os professores também foi utilizado um questionário estruturado, mas, ao final, uma pergunta de cunho “livre” (Apêndice 2). As diferenças entre eles são apontadas por Bortolozzi (2020, p. 19) sendo que, um questionário estruturado é formado por "questões formalmente elaboradas, que seguem sequência padronizada" enquanto o questionário livre segue "sem direcionamento ou interferência".

O uso de questionário em uma pesquisa científica requer atenção redobrada do pesquisador considerando que:

Para elaborar o questionário é preciso saber bem as características da amostra respondente. Por exemplo, se forem pessoas pouco letradas, não pode ser um questionário muito elaborado. [...] nenhuma questão do questionário deve ser em vão. Todas têm uma finalidade [...] sempre que se faz uma pergunta, tenha claro para si mesmo “O que eu quero saber?”, “Por que estou perguntando isso?”, “O que isso tem a ver com o objetivo da minha pesquisa?” (Bortolozzi, 2020, p. 20).

Seguindo as orientações metodológicas de Bortolozzi (2020), o questionário para os estudantes da EJA foi feito de forma simples, com um roteiro de perguntas fechadas pelo fato de estarem em processo de alfabetização. Dessa forma, foi possível facilitar a compreensão sem gerar dificuldades e ambiguidades na leitura e respostas.

Em relação aos professores participantes, esse modelo de questionário é útil para otimização do tempo, coleta de dados mais precisa e a facilidade na leitura/interpretação para o pesquisador organizar os dados e apresentar em forma de tabelas e/ou gráficos na pesquisa.

Bortolozzi (2020) destaca duas possibilidades de aplicar o questionário para os participantes, sendo elas “diretamente” ou “indiretamente”. Quando aplicado de forma direta, exige que o pesquisador esteja no local da aplicação, ou seja, tudo é feito em um mesmo dia e horário. Isso possibilita que o pesquisador, caso necessário, leia as regras em voz alta para o grupo participante e tire as dúvidas em tempo real.

A aplicação de forma indireta facilita o processo, uma vez que o questionário pode ser feito e respondido *on-line*. Mas, em contrapartida, pode ter baixo retorno dos

participantes e até mesmo a compreensão equivocada de alguma pergunta, tendo em consideração que o pesquisador não estará presente para responder possíveis dúvidas ao longo do caminho (Bortolozzi, 2020).

Na presente pesquisa optou-se em seguir os dois modelos de aplicação. Aos professores, foi utilizada a aplicação indireta. O questionário foi feito pelo *Google Forms* e, o *link* de acesso enviado por *e-mail* e/ou *WhatsApp*. Essa proposta foi adotada para deixar os professores à vontade em relação ao dia, horário e local para responderem, sem interferência em seu trabalho presencial.

Aos estudantes da EJA, por estarem em fase de alfabetização e apresentarem algumas dificuldades em relação ao uso das TDIC, foi utilizada a aplicação direta. Sendo assim, foi agendado um dia e horário com a diretora da escola e professor responsável pela sala de aula. Nesse cenário, foi possível levar o questionário impresso para cada estudante, realizar a leitura para todos ao mesmo tempo e, para preservar o sigilo de resposta e sua identidade, o pesquisador levou individualmente cada estudante para uma sala sem a presença de terceiros. Apenas o pesquisador ficou na sala para auxiliar os estudantes, se necessário.

É válido frisar que a presente pesquisa teve autorização mediante aprovação da folha de rosto envolvendo seres humanos (anexo 1) enviada para a Plataforma Brasil. Sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pode ser verificada pelo Número do Parecer Número do Parecer 5.404.977, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 58415822.0.0000.5400 (anexo 2) e Carta de autorização da Direção Escolar (apêndice 3). Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) referenciado no apêndice 4.

Sendo assim, a trajetória metodológica dessa pesquisa foi composta por:

- Leituras de referenciais teóricos sobre a temática e dos autores Gonsalves (2001), Gil (2002; 2019), Bardin (2011) e Bortolozzi (2020) para a coleta e análise dos dados.
- Organização do questionário, indo de encontro com os objetivos da pesquisa e coerente em relação ao público participante (professores e estudantes da EJA).
- Elaboração do TCLE e Projeto de Pesquisa preliminar para envio na Plataforma Brasil e Comitê de Ética.
- Entrega do TCLE aos professores, estudantes e direção escolar para leitura e coletas de assinaturas de ciência sobre a participação na pesquisa.

- Envio do questionário via *e-mail* e/ou *WhatsApp* aos professores que aceitaram participar da coleta de dados.
- Visita à instituição escolar no dia e horário marcado para aplicar o questionário aos estudantes que assinaram o TCLE.
- Organização dos dados coletados em gráficos e quadros para, posteriormente, apresentar na pesquisa no capítulo “Análise dos dados” que será realizada desde a discussão teórica da Análise de Conteúdo Bardin (2011); Bortolozzi (2020).

4.1 O locus da pesquisa – Que território é esse?

A escola escolhida para a realização da pesquisa fica localizada no Município de Barra Bonita, interior do Estado de São Paulo. Durante a escrita e coleta de dados, a cidade estava sob responsabilidade do prefeito democraticamente eleito José Luis Rici. De acordo com os dados divulgados pelo último Censo do IBGE²⁵, em 2022 a população do Município era composta por 34.346 habitantes.

A taxa de escolarização do Município no ano de 2010, entre crianças de 6 a 14 anos, era de 99,8%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 6,3 e 5,2 nos Anos Finais do Ensino Fundamental tendo como base os resultados do ano de 2021. Em 2023, o Município apresentou um total de 3.332 matrículas no Ensino Fundamental e 1.467 no Ensino Médio. A formação do corpo docente em 2023 era de 273 no Ensino Fundamental e 141 no Ensino Médio distribuídos entre as 15 escolas municipais e 8 estaduais (IBGE, 2024).

Informações sobre questões envolvendo o trabalho e rendimentos no ano de 2022, o IBGE (2024) apresenta que a média do salário mensal dos trabalhadores formais é até 2,5 salários mínimos, enquanto um total de 40,07% da população estava empregada. Em relação as oportunidades de emprego, o “carro chefe” do Município é a empresa Raízen “Usina da Barra”, possibilitando vagas de nível fundamental, médio e/ou sem escolarização (trabalhos manuais, corte de cana, mecânica, porteiro, segurança etc.) e vagas de nível superior e/ou técnico (topógrafo, gestor de operações, técnico de qualidade etc.).

²⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barra-bonita/panorama>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

A escola participante da pesquisa está centrada em uma área residencial, com um posto de saúde na esquina acima e uma igreja católica ao lado como ponto de referência. As ruas são asfaltadas, é um prédio de médio porte, atendendo crianças (Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino) e jovens e adultos (EJA Ciclo I, no período noturno) da classe média e baixa.

O corpo docente é composto por aproximadamente 25 professores (sendo as pedagogas e os especialistas de arte, informática, inglês e educação física). No Ensino Fundamental, cada sala tem em média 25 – 30 estudantes e, na EJA Ciclo I, o total é de 25, totalizando cerca de 320 estudantes matriculados.

A organização técnico-administrativa conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária, todas em cargos de confiança política, exceto a secretária. A função da diretora é organizar as atividades estabelecidas em todo parâmetro escolar, organização das salas e horários, matrículas, atribuição de classes, além das funções pedagógicas, administrativas e financeiras. A vice-diretora tem função de auxiliar na administração escolar e na substituição da diretora em sua ausência.

Cabe à coordenadora pedagógica desempenhar um trabalho conjunto com os professores, verificar os semanários e acompanhar o desempenho dos estudantes. Por fim, a função da secretária é ajudar nas tarefas da direção, ou seja, fazer matrículas, transferências de estudantes, atender os pais/responsáveis etc.

O ambiente escolar é de alvenaria, tijolo à vista laranja, tudo em ótima conservação atendendo todas as necessidades, pois conta com sinalizações e espaços adaptados. Todas as salas de aula são de cor clara, espaçosas e iluminadas, possuem uma lousa grande verde de giz, cortinas azuis que ocupam toda a janela. A instituição disponibiliza equipamentos para o uso do professor em sala de aula, sendo: televisão, rádios, projetor e *notebook*.

A escola possui uma sala de informática com 20 computadores e uma lousa digital. Uma cozinha bem equipada para servir a merenda aos estudantes em todos os períodos. Os banheiros possuem chuveiros e vasos sanitários adequados para uso. Há dois bebedouros grandes e conservados com água filtrada.

Há uma quadra de esporte grande e coberta ao lado da escola. Quando tem eventos, são realizados nesse ambiente ou no pátio. O pátio, onde são realizados os intervalos, há mesas grandes e cadeiras. No ambiente, podemos notar nas paredes panfletos sobre a conscientização do uso da água, cuidados com a dengue, cardápio da semana e alguns trabalhos dos estudantes.

Na escola, há presença de algumas instituições coletivas como Associação Pais e Mestres e Conselho de Escola e Série. As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), acontecem uma vez por semana, no período noturno. O PPP da escola apresenta diversas propostas para promover um ensino de qualidade e que atenda a todos. É previsto trabalhar com a pluralidade, cultura e relações globais, buscando manter a qualidade do ensino para os estudantes do Ensino Fundamental I e EJA.

4.2 Participantes

Dos **professores**, alguns são efetivos da rede e outros estão contratados pelo processo seletivo do município por tempo determinado. Em relação ao gênero dos participantes da pesquisa temos 21 mulheres e 4 homens.

Sobre a questão de gênero na docência, De Azevedo e Sbrissa (2023) discorrem que, antigamente, existia maior número de homens na docência, mas, com o passar do tempo, ao ser vista como uma "vocação" e "delicadeza", ficou associada como uma profissão feminina, ainda mais na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, o que culmina em mais matrículas do gênero feminino nos cursos de Pedagogia. Geralmente, a figura masculina aparece em maior quantidade no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior.

Dos 25 professores participantes, 18 realizaram a graduação em instituição particular, enquanto 7 realizaram na rede pública. Em nível de Pós-graduação, 14 professores possuem especialização na área da educação, 5 são mestres e 6 não realizaram Pós-graduação.

Os **estudantes da EJA Ciclo I** apresentam faixa etária entre 28 e 70 anos e são moradores de bairros próximos da escola. Entre os estudantes, um possui Síndrome de Down e outro apresenta deficiência auditiva. Alguns estão desempregados enquanto outros trabalham em serviços braçais ou de diarista, por exemplo. Mais da metade dos estudantes vieram do Nordeste em busca de emprego na empresa local "Usina da Barra – Raízen" produtora de açúcar e etanol e, os demais, são habitantes naturais do município. O documento PNE decênio 2014-2024 (Brasil, 2015) aponta sobre o grande número de estudantes que frequentam a EJA no Nordeste.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – (Brasil, 2023a) no Brasil, segundo os resultados preliminares do Censo Escolar do ano letivo de 2023, o número de matrículas na EJA,

tendo como escala Estadual e Municipal nas áreas urbanas e rurais, em nível Fundamental, são 1.344.626 estudantes e, em nível Médio, 703.556 estudantes.

Os dados preliminares para o ano letivo de 2024 mostram que as matrículas na EJA continuam em queda, pois de acordo com os resultados sistematizados pelo INEP, em escala Estadual e Municipal, foram matriculados 1.186.936 estudantes da EJA em nível Fundamental e 646.290 em nível Médio. Comparado com o ano letivo de 2023, temos uma queda de aproximadamente 214.956 matrículas na EJA. No município de Barra Bonita – SP, para o ano de 2024, constam 32 estudantes matriculados na EJA do Ensino Fundamental e 45 na EJA de nível Médio (Brasil, 2024b).

No próximo capítulo, foram abordados em formas de gráficos, quadros e discussões teóricas a partir dos dados coletados através das respostas dos professores e estudantes da EJA Ciclo I participantes da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, foram analisados e discutidos os dados coletados após a aplicação do questionário aos professores e estudantes da EJA Ciclo I. Sobre a análise de conteúdos referentes aos dados de uma pesquisa, Bardin (2011, p. 15) define como,

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

A análise de conteúdo é uma técnica maleável, sendo adaptada de acordo com as necessidades do pesquisador. Nesse sentido, de acordo com o objetivo da pesquisa, pode ser usada em diferentes áreas. Segundo Bardin (2011), seu uso favorece o aprofundamento dos conteúdos ao longo da coleta de dados para, posteriormente, enriquecer sua análise. Mas, para que isso seja possível, Bardin (2011) destaca alguns passos para o pesquisador seguir na intenção de facilitar o trabalho nessa parte tão crucial de uma pesquisa científica.

No roteiro elaborado por Bardin (2011), temos os seguintes passos: a) pré-análise: fase na qual será definido o problema e os objetivos da pesquisa e análise; b) a codificação/categorização: o pesquisador vai ler inúmeras vezes o material coletado e criar categorias comuns de acordo com as respostas dos participantes; c) análise: ter em mente que, mais importante que as perguntas, são as respostas fornecidas pelos participantes. Sendo assim, o material coletado precisa receber atenção, porém, caso alguma resposta não vá ao encontro da perguntada, essa não precisa ser aprofundada, pois não fará parte dos dados apresentados na pesquisa; d) resultados: após serem analisados, o objetivo é que os resultados sejam publicados em trabalhos/pesquisas científicas.

Nas palavras de Bortolozzi (2020, p. 35),

Nas pesquisas qualitativas, é comum as pessoas exporem os dados, isto é, os relatos, o que se observou, as respostas dos participantes e fazer alguns comentários, mas isso não é análise de dados! Isso é compartilhar com as pessoas o que se teve acesso. Analisar dados é uma das fases dos resultados que demanda formação e experiência do pesquisador.

Sendo assim, ao expor os dados, eles precisam "dialogar" com outros referências teóricas, na intenção de validar os achados e servir de base para outros pesquisadores.

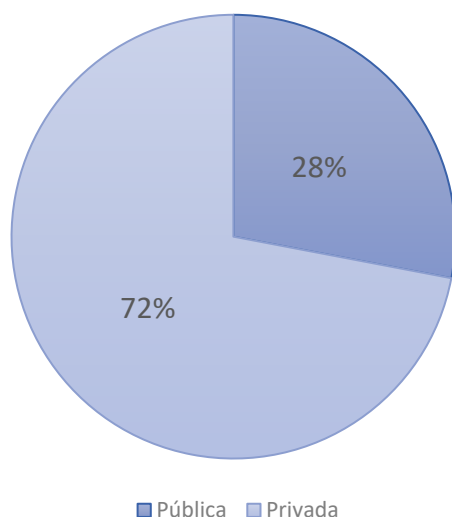
Não adianta apenas descrever as respostas dos participantes ou, por exemplo, identificar os números em gráficos e/ou tabelas, se não houver embasamento científico e conhecimento do pesquisador sobre o assunto abordado.

Após reflexão teórica tendo como referência a obra de Bardin (2011) e Bortolozzi (2020), a pesquisa segue para a análise dos dados.

5.1 Questionário e respostas dos professores

Agora, serão apresentadas as perguntas e respostas do questionário aplicado aos professores, que possibilitou as reflexões e análises aqui presentes. No Gráfico 01, temos a primeira pergunta, realizada com o objetivo de identificar a formação dos professores participantes da pesquisa:

Gráfico 01 - Você realizou a sua graduação em uma instituição...



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre os 25 professores participantes da pesquisa e mediante respostas do Gráfico 01, é possível notar que a formação docente foi realizada tanto em universidade pública e privada, mas com uma diferente perceptível, uma vez que 28% dos professores fizeram a licenciatura na rede pública e 72% em rede privada.

Sobre o assunto, Flores (2017, p. 414) discorre:

As matrículas que antes estavam concentradas no Estado passam a ser ofertadas também pelas instituições particulares. Os incentivos então oscilam, ora aumentando o apoio para as instituições particulares através do

financiamento estudantil, o FIES e o fomento para bolsas de estudos pelo PROUNI. Ora aumentando o número de vagas nas universidades públicas ou melhorando a logística de ingresso com a visão territorial de acesso as vagas através do ENEM ou até mesmo com a Lei de Cotas, com o aumento do alcance social e racial.

O acesso em universidades privadas através de programas de incentivo é uma das formas de democratização ao Ensino Superior para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar uma universidade pública.

O Financiamento Estudantil (FIES) contribui para isso, pois é um programa ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) com objetivo de financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos não gratuitos. A Lei 10.260/2001 foi sancionada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e ampliado em 2010 – no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao PT.

Outra forma de facilitar o acesso dos estudantes em graduações nas redes privadas são os provimentos de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), criado durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com Fernando Haddad como o ministro da Educação, em 2004, através da Lei 11.096/2005 que oferece bolsas de estudos integrais e parciais.

Porém, o foco não é apenas democratizar o ensino, mas sim oferecer uma formação de qualidade, independente da instituição de ensino. Flores (2017) ressalta que os resultados das pesquisas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) geralmente apontam as universidades particulares com menor índice que as públicas. Mas não devemos generalizar, pois as universidades particulares também formam profissionais qualificados.

Uma opção de democratizar o ingresso em universidades públicas está presente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na Lei de Cotas. Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 29-30) destacam que,

Em tese, todos podem ter acesso à educação superior, mas, paradoxalmente, esse acesso tem sido, por várias décadas, exclusividade daqueles com condições que lhes proporcionem escola básica particular de excelência [...] Agosto de 2016 foi o prazo estabelecido pela lei para que todas as instituições federais de Ensino Superior e Médio adequassem seus processos seletivos visando preencher, no mínimo, 50% das vagas ofertadas com estudantes egressos de escolas públicas, consideradas suas subdivisões por renda e raça/cor.

Antes da Lei de Cotas, o núcleo das universidades públicas era composto, em grande parte, por estudantes da elite, que ao longo de sua formação no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio cursaram em escolas particulares de prestígio. Nessa perspectiva, as chances para as camadas menos privilegiadas eram discrepantes.

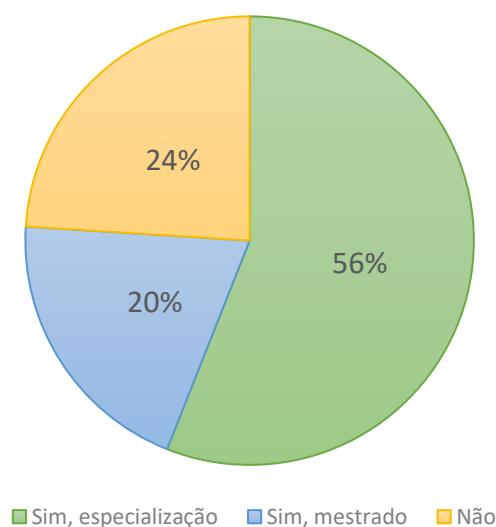
Na noite de terça-feira, 24 de outubro de 2023, o Plenário aprovou a atualização no projeto que amplia o sistema de cotas em uma votação significativa com 46 votos a favor e 24 contra. De acordo com a notícia publicada no *site* Senado Notícias/Agência Senado (2023), em 24 de outubro de 2023, às 22h00²⁶, o Senador Paulo Paim, filiado ao PT, teve a seguinte fala: "*Antes da Lei de Cotas, as universidades tinham apenas 6% de pobres, vulneráveis, indígenas, pretos e pessoas com deficiência. Depois que surgiram as cotas, somos mais de 40%. É o Brasil negro, indígena, deficiente se encontrando na sala de aula*". Enquanto isso, o Deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, filiado ao PL criticou a Lei de Cotas com a seguinte fala "*as instituições educacionais de ensino superior, inclusive as técnicas, simplesmente não têm o acompanhamento de desempenho dos cotistas*".

Essa fala é descabida, pois existem pesquisas científicas publicadas em diversos repositórios sobre o desempenho dos cotistas nas universidades. Tendo referência os estudos de Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) com investigação em 15 trabalhos acadêmicos envolvendo 12 universidades estaduais, é possível destacar que a Lei de Cotas não forma estudantes desqualificados para o mercado de trabalho, pois o rendimento dos cotistas são equivalentes aos da ampla concorrência e, em alguns casos, a taxa de evasão nos cursos são menores.

Após essa reflexão sobre o ingresso em universidades públicas ou particulares, acredita-se que os professores participantes da presente pesquisa optaram pela melhor forma em relação a sua formação acadêmica, seja pelo FIES, ProUni, ENEM, Lei de Cotas ou ampla concorrência e são dignos em exercer a profissão em sala de aula.

Ainda com intuito de identificar aspectos da formação dos professores, o Gráfico 02 possibilita verificar a quantidade de professores que possuem Pós-graduação:

²⁶ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/24/senado-aprova-atualizacao-da-lei-de-cotas>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

Gráfico 02 - Você possui Pós-graduação?

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos professores participantes, 56% possuem Especialização *lato sensu* na área da educação, 20% são Mestres, 24% optaram em não continuar com os estudos em nível de Pós-graduação e nenhum apresenta o título de Doutor. A meta 14 do PNE decênio 2014-2024 (Brasil, 2015), prevê aumentar o número de matrículas em pós-graduação *stricto sensu* com objetivo de alcançar 60 mil mestres e 25 mil doutores no Brasil até o ano de 2024.

Sobre a Especialização *lato sensu*, Pilati (2006, p. 7-8) observa que,

Para muitos, os cursos de especialização oferecidos hoje por instituições de ensino e por uma gama de entidades desaparelhadas são falácias puras, na medida em que, ao invés de propiciarem aprofundamento técnico e científico, apenas vendem mais um "canudo" dourado.

Porém, para que um curso de Especialização seja aceito nas esferas educacionais, as instituições precisam passar por padrões estipulados pela resolução de acordo com o CNE – (Brasil, 2018b) nº. 01, de 6 de abril de 2018. Ou seja, apenas estudantes com a graduação finalizada podem realizar matrícula nos cursos de pós-graduação; poderão ser oferecidos apenas por Instituições de Educação Superior (IES) credenciadas; os cursos são ofertados na modalidade presencial ou EaD; todo curso precisa ter no mínimo carga horária de 360 horas e corpo docente capacitado com 30% com título *stricto sensu*.

Ao longo da coleta de dados, constatou-se retorno de alguns professores mencionando os motivos de ter feito uma ou mais Especialização *lato sensu* e obtive-se as seguintes respostas: intenção de expandir seus conhecimentos em determinado assunto

ou lidar com situações envolvendo estudantes em sala de aula; pontuações em concursos públicos na prova de títulos e aumento de salário na evolução profissional.

Outros destacaram a falta de tempo, insegurança ou a desvalorização para não seguirem com os estudos na realização de uma pós-graduação independentemente do nível. Sendo assim, os motivos para fazer uma Especialização (ou não) vai muito do objetivo particular de cada indivíduo.

Nos dados coletados na pesquisa, chamou atenção o baixo número de professores com formação *stricto sensu* e um número considerável de professores que não cursaram Especialização *lato sensu*. Esse cenário pode estar atrelado pela desmotivação e/ou crise de identidade na formação docente.

Em relação a identidade profissional, temos alguns questionamentos, pois os professores,

"[...] ora são vistos como funcionários do Estado, e assim como membros apequenados das classes médias, ora como agentes oriundos das classes trabalhadoras, mas delas se distanciando por terem sido escolarizados [...] ainda é possível sustentar a tese da proletarização do trabalho não material docente? Pode o professor ser considerado um trabalhador?" (Resês, 2015, p. 29-32).

De acordo com Resês (2015) tendo como referência alguns estudos presentes em sua obra, a desmotivação docente tem ligação com a síndrome de *burnout* e pode estar atrelada com a exaustão emocional, despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho, além de que "Historicamente, a profissão docente foi entendida como uma "vocação", uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um "dom" pessoal, que ele nasceu para isso" (Resês, 2015, p. 48).

Todo esse cenário da "vocação" colabora para uma baixa remuneração e alta jornada de trabalho. Os dados estudados por Resês (2015), de acordo com a pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2002, com participação de 4.656 professores, 48,8% trabalham 40 horas semanais. Porém, o trabalho docente ultrapassa o ambiente escolar, pois é comum professores levarem para a casa trabalhos/avalições para correção, planejamento semanal etc., o que contribui negativamente para a saúde mental, contato social, baixa disposição no trabalho e até mesmo a falta de interesse em aperfeiçoar seus estudos (Resês, 2015).

Sobre os desafios docentes e a crise que atinge alguns professores, Nóvoa (1999, p. 97) destaca:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando-se um novo pano de fundo.

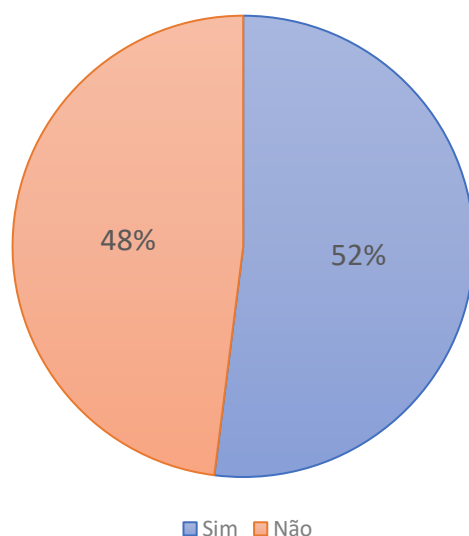
A profissão professor exige que o profissional esteja preparado e atualizado todos os dias para lidar com os imprevistos. Em caso mais recente, a mudança social brusca que tivemos foi decorrente da pandemia da COVID-19, na qual os professores tiveram que lecionar através das TDIC. Esse fator pode ter causado crise de identidade na formação e inseguranças para aqueles que não apresentam domínios ao utilizar computador ou celular para fins educacionais.

Na reflexão de Moreno (2019), nos dias atuais a necessidade de professores de outras gerações estarem em contato com as TDIC causa pressão e “sofrimento psicológico” junto com as outras burocracias que cercam o trabalho docente. Toda essa questão traz os pensamentos de Hargreaves (2003) sobre a "insegurança educacional", na qual os professores saem da zona de conforto em direção ao novo sistema educacional através das TDIC, gerando um “desconforto inicial” até perderem o medo de diversificar suas aulas com novas metodologias.

Outros fatores corroboram para a desmotivação e adoecimento docente, como por exemplo, condições precárias no ambiente de trabalho, falta de materiais, carga horária exaustiva, desvalorização salarial e cobranças por atividades/projetos de terceiros que as escolas acabam recebendo e ficam sob responsabilidades dos professores (Raycik *et al.*, 2019). Conclui-se que, em alguns casos, esse cenário faz com que os professores desistam de seguir seus estudos nas Especializações e até mesmo levar ao abandono da carreira.

Indo ao encontro dos objetivos da pesquisa, o Gráfico 03 apresenta dados sobre o contato dos professores com disciplinas focadas nas TDIC durante a graduação:

Gráfico 03 - Na grade curricular da sua graduação havia disciplina focada na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nota-se que 52% dos professores tiveram disciplinas sobre a utilização das TDIC enquanto 48% não. É um resultado que pode levantar a hipótese da dificuldade que muitos enfrentaram ao longo da pandemia da COVID-19 e o receio em utilizar essas tecnologias nas aulas antes mesmo da pandemia.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2014) investigou quais são os obstáculos na integração das TDIC no processo de formação de professores além das universidades e, as principais questões encontradas foram a falta de tempo para aperfeiçoamento, culminando em insegurança de uso na sala de aula e resistência à mudança. Para tentar evitar tal acontecido, Mapelli (2018, p. 39) argumenta que,

é fundamental que na educação formal, isto é, no período de formação inicial em nível superior, o futuro professor conheça as TDIC e maneiras de utilizá-las em sua prática docente, bem como interaja com os demais colegas debatendo e refletindo a respeito dessa prática, uma vez que os seus futuros alunos estão nascendo imersos na cibercultura.

Sobre o assunto, após mencionado na introdução, agora serão apresentados os dados da pesquisa aplicada pelo CETIC (2022a), que tem por finalidade apontar a quantidade de professores que tiveram atividades durante a graduação sobre o uso das TDIC. Na área urbana, 51% dos professores responderam que não, 46% tiveram contato e 3% não responderam. Na área rural, 56% alegaram que não tiveram atividades com esse enfoque, 38% tiveram e 6% preferiram não responder. Partindo para as dependências

administrativas (Municipal, Estadual e Federal), 53% dos entrevistados não tiveram essa oportunidade em sua formação acadêmica, 44% foram contemplados e 3% não responderam. Em universidades particulares, 47% responderam positivamente, 48% não e 5% não responderam.

Sendo assim, foi desenvolvida a hipótese de que, se na matriz curricular dos cursos de licenciaturas estivessem presentes disciplinas com carga horária significativa e atividades sobre a utilização das TDIC na prática, essas dificuldades seriam menores no uso escolar, pois os professores estariam mais confortáveis quanto ao seu uso.

De acordo com Nascimento, Vaz e Lopes (2021) quando um curso de licenciatura oferece disciplina sobre as TDIC, pode existir em duas vertentes: ampla ou restrita. Caso for ampla, o professor em formação terá domínio e vai conseguir utilizar em suas futuras aulas, mas, se for restrita, não terá a base dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários. Para Imbermón (2011) essas são três características importantes para uma formação crítica e investigativa em relação ao uso das TDIC.

Em pesquisa realizada por De Stefani (2023, p. 5) foi constatado que a fomentação de disciplinas focadas nas TDIC em cursos de licenciatura em Pedagogia "ainda está se adequando ou não contempla disciplinas obrigatórias voltadas a este tema". Tais resultados dão embasamento para o resultado apresentado na presente pesquisa.

De Stefani (2023, p. 15) complementa que:

os cursos de pedagogia pouco têm problematizado, refletido, analisado ou investigado os conhecimentos acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no que se refere ao seu uso pedagógico na escola, o que certamente impacta a formação inicial docente e sua prática futura. Compreendemos que tal discussão se faz necessária, uma vez que, para além do manejo técnico do instrumento digital, a inovação pedagógica consiste na integração de paradigmas pedagógicos, na busca por conhecimentos científicos atualizados, na promoção de um ambiente educativo motivador [...]

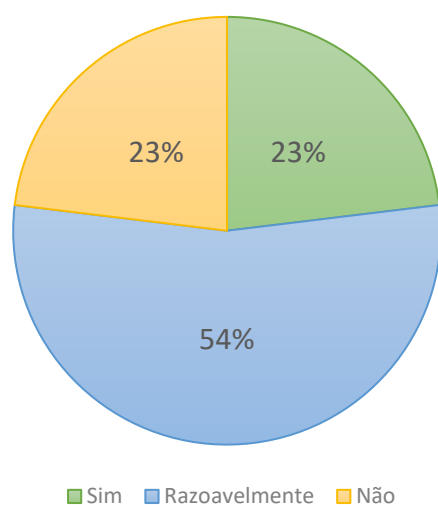
É relevante destacar que a formação inicial do professor é a base e será reflexo em sua atuação docente. Cabe aqui a atenção por parte dos envolvidos nos cursos de licenciaturas e a preocupação em garantir protagonismo para as TDIC em sua matriz curricular, pois sua oferta impactará de modo positivo, garantindo um ambiente atualizado e motivador para os estudantes da educação básica, EJA etc. ao trabalharem com professores preparados para lidarem com essas e outras inovações do século XXI.

Tendo referência os estudos de Cruzeiro, Andrade e Machado (2020), após entrevistarem um grupo de professores em Portugal que apresentam domínios das TDIC,

algumas mudanças foram notadas nas aulas, entre elas, os professores perceberam que o ambiente ficou mais atrativo aos estudantes, além de integrar novas metodologias de ensino com o uso de diferentes aplicativos e programas com fins educacionais.

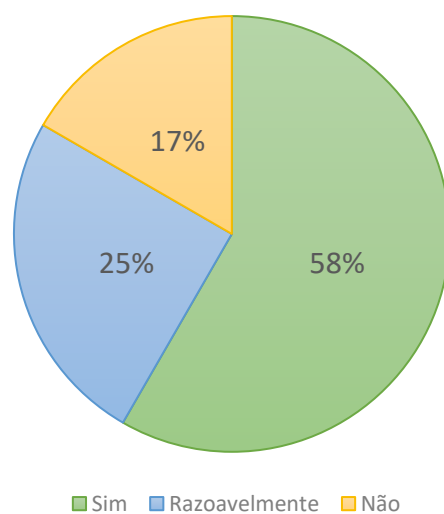
Para a continuidade da análise do questionário, os Gráficos 04 e 05 apresentam as respostas dos professores que tiveram (ou não) disciplinas focadas na utilização das TDIC ao longo da graduação e o quanto isso impacta em sua prática docente atual:

Gráfico 04 - Caso afirmativo, essa experiência facilitou a utilização das TDIC em sala de aula?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 05 - Caso negativo, você sentiu e/ou sente falta dessa formação ao longo de sua carreira profissional?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Referente ao Gráfico 04, dos 13 professores que tiveram disciplinas focadas nas TDIC durante a graduação, 54% consideram que essa experiência ajudou razoavelmente no seu uso para atividades em sala de aula, enquanto 23% consideram que ajudou de forma positiva e outros 23% acreditam que não complementou para o uso em sua prática.

No Gráfico 05, em relação aos 12 professores que não tiveram essas disciplinas na graduação, 58% sentem falta em sua formação docente, 25% consideram que foram afetados razoavelmente e 17% professores acreditam que isso não impactou de forma negativa.

Segundo Da Silva, Lima e Andriola (2016, p. 77):

O suporte pedagógico através do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é um dos fatores que podem influenciar na produtividade e no sucesso dos professores. Entretanto, foi identificado que muitos professores do ensino básico Brasileiro não estariam aptos a utilizar as TDIC em sua atuação profissional.

Como exposto até aqui, são vários os fatores que contribuem para essa “despreparação” docente frente ao uso das TDIC. Mas essa situação precisa ser contornada uma vez que, na atualidade, os estudantes das escolas são considerados “nativos digitais”, ou seja, aqueles que apresentam familiaridades e habilidades mediante as tecnologias (Prensky, 2001).

Os estudantes chegam empolgados nas escolas, idealizando o contato com esse universo de inovações tecnológicas, porém algumas instituições e corpo docente não estão preparados, seja pela falta de formação continuada, falta de investimentos ou o preconceito por parte de professores mais resistentes (Santos, 2009).

Para tentar sanar tais dificuldades, uma opção aos professores afim de “preencherem” as lacunas deixadas ao longo da licenciatura – pela falta de disciplinas contemplando o uso das TDIC – são as formações continuadas. De Macedo e Da Silva (2023, p. 81) frisam sobre o assunto e destacam:

[...] é fundamental que os professores e a Coordenação escolar compreendam que apenas a formação inicial do profissional docente não é suficiente, havendo a necessidade de constantes estudos e formações, visando a atualização de práticas, pois cada sala de aula é uma nova realidade que exige novos saberes.

Em um cenário ideal, o curso de formação inicial contemplaria profundamente todos os assuntos. Na realidade, esse cenário acaba sendo inviável, pois uma licenciatura

leva em média quatro anos de duração, o que relativamente não é suficiente para dar conta de tantos aprendizados, ou seja, o professor deve buscar por atualizações nos assuntos que possuem menos domínio e assim complementar a sua formação.

Beneti (2022, p. 40) considera que o papel da formação continuada é,

[...] uma atuação sistematizada que aponta uma transformação nas práticas pedagógicas dos professores, objetivando uma melhora no ensino e aprendizagem, nesse procedimento é imprescindível uma ação crítico reflexiva do docente, no sentido que ele seja capaz de considerar criticamente sua ação pedagógica, analisando seus pontos fortes e fracos, avaliando-os para depois submetê-los a uma melhora.

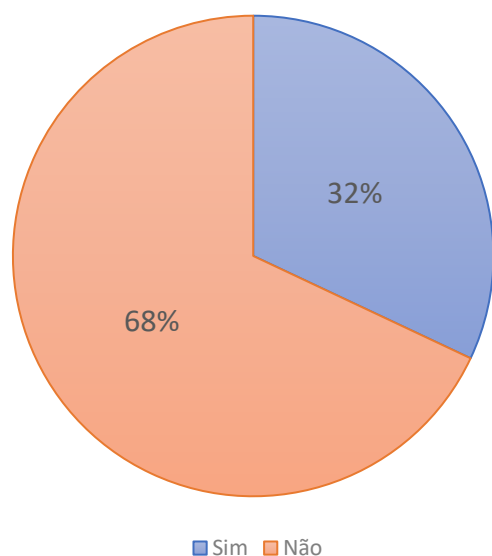
Mediante às dificuldades e desmotivações enfrentadas pelos professores em continuar com seus estudos como citado anteriormente, De Sousa (2023) destaca o importante papel do coordenador pedagógico em estimular sua equipe a se matriculem em cursos de formação continuada.

Existe a possibilidade de negociar e trazer essas formações por meio de minicursos ou até mesmo debates durante o HTPC. Dessa forma, utilizará o tempo que faz parte da carga horária docente, evitando subcarregar os professores. Araujo, Almeida e Alves (2022) defendem a formação continuada no HTPC, pois acreditam ser um espaço de enriquecimento aos professores, proporcionando um ambiente reflexivo e de troca entre a equipe, na qual a atividade cooperativa pode ser um meio de esclarecer dúvidas em comuns.

Além de ser uma excelente oportunidade de aproveitar esse tempo dentro da instituição escolar, uma vez que esse horário é destinado para o trabalho pedagógico coletivo obrigatório. No entanto como apontam algumas pesquisas, os professores consideram como “hora de trabalho perdido coletivamente”, seja pela falta de planejamento, a sensação de inutilidade ou tempo considerado perdido (Mendes, 2008; Bezerra, 2016; Tilger, 2023).

Após o assunto sobre formação continuada, foi investigado se, antes da pandemia da COVID-19, os professores haviam realizado algum curso sobre a utilização de computadores e/ou celulares. O resultado está exposto no Gráfico 06:

Gráfico 06 - Antes da pandemia de COVID-19, você realizou algum curso de formação sobre a utilização de computadores e/ou celulares?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar o Gráfico 06, nota-se que, antes da pandemia de COVID-19 apenas 32% dos professores haviam realizado curso sobre a utilização de computadores ou celulares, enquanto 68% não tinham pensado em complementar a formação com essa temática.

Silva, De Faria e Almeida (2018) chamam atenção para o professor que esteja atualizado no contexto da informação e comunicação – tais habilidades corroboram em sala de aula para a formação de estudantes críticos e preparados. Caso o professor não venha ter essas competências, o processo de ensino-aprendizagem pode ficar defasado.

A proposta da pesquisa não é culpar os professores pela falta de formação continuada ou as inseguranças presentes no uso das TDIC, pois o cenário é complexo, ainda mais se atrelado as outras demandas da profissão. Para isso, deve-se recorrer as políticas públicas de formação.

Silva, De Faria e Almeida (2018, p. 11) reforçam,

[...] não se pode esperar que o professor resolva sozinho todos os problemas e necessidades da educação contemporânea, e descubra por si mesmo como utilizar as potencialidades oferecidas pelas TDIC, sem apoio de outros atores do meio escolar. Assim, tornam-se necessárias políticas públicas que fomentem e efetivem processos de formação de forma livre, contextualizada, criativa e adequada, em prol da formação de cidadãos (e professores) críticos, participativos e capazes de transformar-se e transformar a própria realidade em que atuam. A formação é um dos principais veículos para a efetivação do uso adequado e potencializado das TDIC na educação.

Essa condição possui uma relação importante com as análises introdutórias que trataram do ano de 2014, durante o Governo de Dilma Rousseff, quando foi sancionado o PNE decênio 2014-2024 – (Brasil, 2015). Entre as 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024, as metas 15 e 16 tem como foco as políticas públicas de formação, ou seja, são direcionadas para a formação inicial de professores e formação continuada e pós-graduação de professores.

Após estudos do PNE (Brasil, 2015, p. 263-264), a Meta 15 é descrita no documento como:

garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Sobre a meta 15, os objetivos centrais são a criação de política nacional de formação aos profissionais da Educação Básica e, até o ano de 2024, garantir que os professores possuam formação superior concluída em sua área de atuação. O mesmo documento traz as seguintes observações em relação a meta 16:

Considerando as informações disponíveis no Censo da Educação Básica, definiram-se dois indicadores para o acompanhamento da meta, que permitirão investigar as seguintes questões:

- Qual a proporção de professores da educação básica com formação em nível de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu?
- Qual a proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada? (Brasil, 2015, p. 275-276).

Um dos objetivos da meta 16 é fazer com que metade dos professores da Educação Básica tenha formação em nível de Pós-graduação. Outro objetivo é garantir que todos os professores tenham a oportunidade de aperfeiçoamento profissional, ou seja, a realização de cursos de formação continuada em sua área.

Tendo como foco a meta 16, o *site* Observatório do Plano Nacional de Educação²⁷ apresenta os seguintes resultados parciais: "49,6% dos professores da Educação Básica eram pós-graduados em 2020 e 39,5% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada em 2020".

²⁷ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores?tab=goals>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

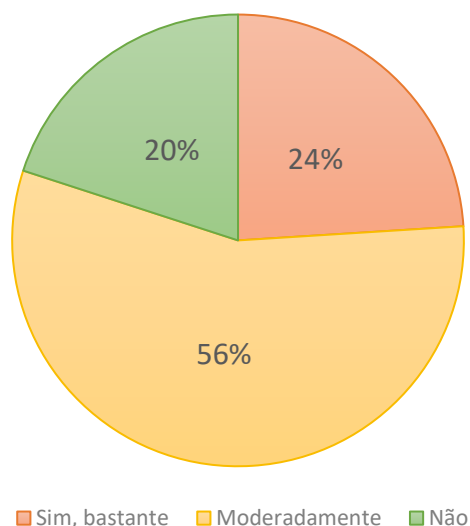
Mas, se antes da pandemia da COVID-19 alguns professores não haviam buscado formação continuada sobre as TDIC, essa realidade pode ter mudado a partir de 2020. Cruz, Moura e Menezes (2021) relatam que a procura por formações durante ou depois da pandemia vem ganhando forças, considerando que muitos professores sentiram necessidade de aprender novas metodologias para lecionar.

Esse período pode ser considerado como difícil, cercado de perdas, inseguranças, medos, adocimentos que os professores enfrentaram, e mesmo assim, alguns buscaram por aperfeiçoamento, Sousa Filho e Menezes (2021, p. 8) declaram que,

a formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19 se configurou em um grande desafio para os profissionais da educação, que por sua vez, mostraram superação das dificuldades, aprendendo o novo que sobreveio fortuitamente e desenvolvendo habilidades requeridas para dar conta de todo esse processo de formação em regime de trabalho remoto.

Nessa direção, o cenário de novas formas de formação continuada contribuirá para a meta 16 do PNE decênio 2014-2024 ao deixar os professores preparados para a utilização consciente das TDIC. Como a pesquisa aborda assuntos relacionados à pandemia da COVID-19, o Gráfico 07 mostra se os professores tiveram ou não dificuldades ao utilizar as TDIC no decorrer do ensino emergencial remoto:

Gráfico 07 - Você encontrou dificuldades ao utilizar as TDIC no decorrer do ensino remoto causado pela COVID-19?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sobre o questionamento realizado, 24% dos professores apresentaram grande dificuldade na utilização das TDIC ao longo do ensino remoto, 56% declararam nível

moderado e 20% afirmaram não ter enfrentado dificuldades. Alguns professores descreveram quais foram os principais obstáculos, apontando um ou mais fatores. As respostas estão presentes no Quadro 21:

Quadro 21 – Dificuldades dos professores ao utilizar as TDIC no ensino remoto.

| Dificuldades enfrentadas | Número de respostas |
|--|----------------------------|
| Editar vídeos. | 17 |
| Gravar aulas. | 10 |
| Elaborar atividades para os estudantes. | 08 |
| Acessar a plataforma virtual adotada pela instituição escolar. | 05 |
| Utilizar programas e/ou aplicativos. | 05 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em matéria publicada no *site* Guia do Estudante, Morales (2020) apresenta a pesquisa do Instituto Península sobre o “*Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*” tendo a participação de 7.734 professores e realizado em maio de 2020.

Os resultados chamam a atenção, uma vez que 83% dos professores não se sentem confortáveis diante do ensino remoto emergencial e cerca de 88% nunca haviam precisado usar computador ou celular para gravar e lecionar suas aulas. Outros 55% alegam que a instituição escolar não ofereceu nenhum curso ou formação continuada para facilitar o trabalho docente, e 75% declararam interesse em receber formações para suprir suas necessidades.

Morales (2020) destaca alguns obstáculos apontados na pesquisa, como por exemplo, a pouca desenvoltura na hora de gravar aulas, poucas estratégias para elaborar e tornar os conteúdos lúdicos aos estudantes e a falta de recursos/espço adequado no ambiente privado que, acabou virando uma "segunda sala de aula".

A maior dificuldade enfrentada pelos professores participantes da pesquisa foi a edição de vídeos. Em estudos realizados por Junior *et al.* (2020) e Teixeira *et al.* (2021), é apontado o desentendimento por parte de alguns professores sobre as TDIC utilizadas para usufruir por completo os *softwares* de edição de vídeos, ou seja,

[...] para que o professor possa reconstruir o conhecimento [...] de tal forma que possa integrar as tecnologias digitais ao currículo, é preciso compreender, inicialmente, como se dá o seu processo de apropriação tecnológica no contexto da escola. Esse processo não é simples; muitas vezes, demanda de o professor visitar concepções pedagógicas, aprofundar conceitos e apropriar-

se dos recursos tecnológicos presentes no contexto da escola (Prado; Rocha, 2018, p. 153).

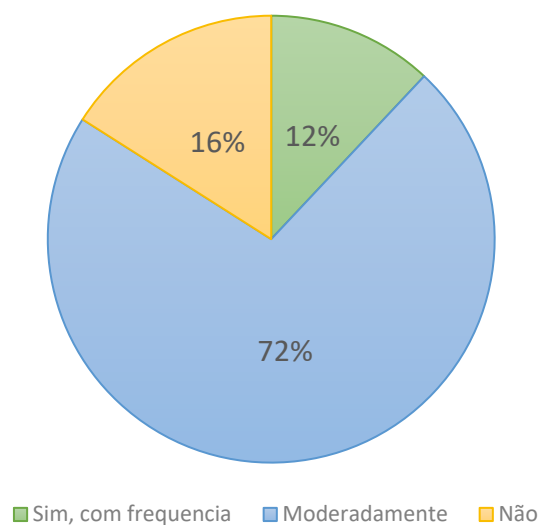
Outra dificuldade mencionada pelos professores é em relação ao uso da plataforma virtual adotada pela instituição escolar. Em pesquisas similares, essa questão também aparece nas falas do corpo docente. Muitos consideram a linguagem da plataforma difícil e pouco intuitiva. Nessas condições, ressalta-se a importância de escolher um sistema operacional com interface simplificada para facilitar o trabalho dos professores (Vitor; Silva; Lopes, 2020).

O CETIC (2021) sistematizou dados sobre o nível de conhecimento na utilização das TDIC associadas a prática pedagógica entre os professores e obteve que: na área urbana, 60% dos entrevistados consideram ter conhecimento intermediário, enquanto 25% básico e 14% avançado. Na área rural, 54% afirmam possuir conhecimento intermediário, 38% básico e apenas 8% avançado. Em dependência administrativa, nas escolas Municipais, 60% dos professores consideram ter o conhecimento intermediário, 29% o básico e 11% avançado. Nas redes Estaduais, 61% responderam ter conhecimento intermediário, 28% básico e 11% avançado. Na realidade da rede privada, o resultado é um pouco diferente, mas não muito significativo: 56% alegam possuir conhecimento intermediário, 23% básico e 21% avançado.

Após a pandemia da COVID-19, as TDIC estão ainda mais presentes nos ambientes escolares. Sendo assim, é importante que os professores busquem formação continuada sobre as possibilidades de uso consciente em sala de aula e avancem no nível de conhecimento em relação ao seu uso nas esferas pedagógicas. As TDIC estão promovendo uma nova visão de ferramenta imprescindível em estratégias educacionais para o ensino-aprendizagem, independentemente da modalidade de ensino (Reis, 2009).

Depois de compreender as principais dificuldades na utilização das TDIC ao longo da pandemia, o Gráfico 08 tem como objetivo identificar se os professores utilizavam recursos tecnológicos em suas aulas antes da COVID-19:

Gráfico 08 - Antes da pandemia de COVID-19, você tinha o hábito de utilizar recursos tecnológicos em suas aulas?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nota-se que 72% dos professores utilizavam as TDIC de forma moderada, enquanto 12% faziam uso frequente e 16% não tinham esse hábito na hora de lecionar. Os professores informaram os recursos mais utilizados por eles. As respostas estão presentes no Quadro 22:

Quadro 22 – Recursos TDIC utilizados pelos professores antes da pandemia da COVID-19.

| Recursos TDIC utilizados | Número de respostas |
|---------------------------------------|---------------------|
| Televisão. | 18 |
| Computador. | 08 |
| Projektor de vídeo/ <i>Datashow</i> . | 05 |
| Rádio. | 04 |
| Celular. | 03 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quando nos referimos às TDIC, elas geralmente são associadas aos computadores, *smartphones* e novas tecnologias digitais que vão surgindo com o passar do tempo, mas a televisão, a câmera fotográfica, o rádio entre outros, também fazem parte desse mesmo grupo. Sua utilização planejada e consciente em sala de aula, possibilita boa interação com a educação, o que pode ser confirmado no documento Debate: Mídias na Educação (Brasil, 2006a) e por Moran (2005; 2007).

Como a televisão foi o recurso mais mencionado pelos professores, é importante ressaltar que em 1996 foi fundado o Programa TV Escola: um canal de televisão brasileiro com possibilidades de ensino à distância. Com o início do programa, as instituições

escolares com mais de 100 estudantes matriculados foram contempladas com televisões, videocassete entre outros materiais. A TV Escola tem como objetivo criar estratégias para a formação continuada e melhorar a qualidade da educação (Zandonadi; Zandonadi; Pesce, 2021).

A televisão pode ser vista como ultrapassada e sem relevância para a nova geração, mas a comunicação audiovisual tem papel importante na formação (Moran, 2005) e foi apontada como a mais utilizada entre os professores participantes da pesquisa. Sua utilização pedagógica e planejada pode deixar a aula dinâmica, além de tornar acessível obras cinematográficas – que tenha relação com conteúdo estudado – para aqueles estudantes que não possuem condições de frequentar, por exemplo, um cinema ou assinar alguma plataforma de *streaming*, indo além da programação aberta da TV brasileira.

Na presente pesquisa o computador aparece sendo utilizado por apenas 8 professores antes da pandemia. Seu uso, em alguns casos, ainda é baixo, pois de acordo com a pesquisa de Santos (2019) sobre o uso do laboratório de informática, entre os 313 estudantes participantes, mais da metade responderam não utilizar o computador/laboratório durante as aulas.

Os entrevistados de outra pesquisa desenvolvida por Vicentin e Souto (2021) apontam que existe um espaço destinado ao laboratório de informática na instituição escolar em que atuam, mas a falta de computadores para a demanda de estudantes, o pouco investimento em manutenções e *internet* de baixa qualidade impedem o uso diário em atividades pedagógicas. O que traz reflexões sobre as condições dos recursos tecnológicos disponíveis nas instituições escolares além da falta de formação dos professores quanto ao uso das TDIC.

O rádio foi outro recurso que apareceu entre as respostas dos professores, mas em menor escala. Talvez, por conta do celular e dos aplicativos que temos acesso, seu uso vem diminuindo dentro das instituições escolares, mas isso não anula sua importância nas esferas educacionais e ainda deve ser utilizado em diversas atividades, pois seu uso contribui para a formação de trocas de saberes e cidadãos críticos (Lima; Santos, 2022).

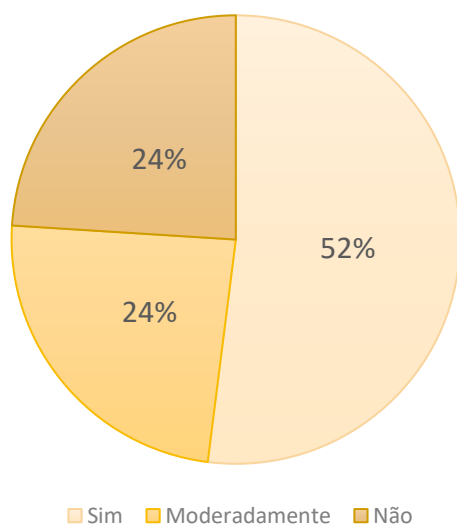
Logo após o uso do rádio, o celular aparece como uma das opções utilizadas, mas por apenas 3 professores. Alguns ainda não consideram essa tecnologia aliada a educação, "além da insegurança que o celular causa em alguns professores, pelo simples fato de estes não dominarem totalmente tal tecnologia" (Lopes; Pimenta, 2017, p. 55).

Atualmente, com a presença do celular e outras TDIC no ambiente escolar, é possível que todos aprendam em conjunto e de modo colaborativo, seja entre professor-estudante, estudante-estudante e professor-professor, deixando de lado a educação nos moldes tradicionais.

Com as inovações advindas das TDIC, a educação tradicional/autoritária terá cada vez menos espaço, dando lugar a uma formação dinâmica e com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Além disso, os professores não precisam ter vergonha ou medo diante os desafios impostos pelas TDIC (Lévy, 1993).

Após analisar quais as TDIC mais utilizadas pelos professores antes da pandemia, foi perguntado se a instituição escolar oferece esses recursos para o uso pedagógico. O resultado pode ser conferido no Gráfico 09:

Gráfico 09 - A instituição escolar na qual você trabalha oferece recursos tecnológicos disponíveis para uso?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com os dados coletados nesta pesquisa, nota-se que 52% dos professores consideram que os recursos tecnológicos estão moderadamente disponíveis na escola. Ademais, 24% consideram que estão disponíveis e outros 24% acreditam que não estão aptos para uso.

Sobre a não utilização das TDIC em sala de aula, além da questão da falta de formação dos professores, cabe refletir também sobre as condições desses equipamentos, a infraestrutura da escola e se a quantidade oferecida é suficiente para a demanda.

A pesquisa realizada pelo CETIC (2023a) mostra que no ano 2022, 94% das escolas da rede pública e privada, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estão com acesso à *internet*. A pesquisa destaca que, com o início da pandemia da COVID-19, em 2020, o número de acesso à *internet* nas escolas foi crescente – tendo o ano de 2022 como base.

No entanto, não adianta oferecer apenas recursos TDIC e *internet*, pois, para fazer seu uso, os professores e estudantes precisam de condições adequadas. Segundo dados do CETIC (2023a), alguns problemas são enfrentados, como por exemplo, nas escolas municipais e estaduais, quando sempre ou quase sempre o sinal de *internet* não suporta vários acessos ao mesmo tempo, causando dificuldade no trabalho em sala de aula. Na rede particular, esse problema não é tão recorrente.

Outros obstáculos foram evidenciados pelos professores da rede pública na pesquisa do CETIC (2023a). Eles destacam que, quase sempre, o sinal não chega em salas mais afastadas do roteador e, às vezes, a conexão é interrompida. O CETIC (2023a) sistematizou dados sobre os fatores que levam os estudantes a não acessar a *internet* na escola. Os principais motivos foram a falta de utilização por parte dos professores e a proibição da escola. Nas escolas rurais, 60% destacam problemas com o sinal para a falta de utilização.

Além dos estudantes, a pesquisa quis ouvir os motivos que afastam os professores em relação ao uso das TDIC. Entre as respostas estão presentes a falta de computadores; a indisponibilidade de acesso à *internet*; dúvidas sobre o assunto; falta de equipe para auxiliar seu uso em atividades envolvendo as TDIC; e a distração dos estudantes ao utilizarem esses recursos (CETIC, 2023a).

Como é possível observar, as principais respostas apontam falhas nas condições dos recursos tecnológicos, o que dificulta o uso para diversas atividades e, conseqüentemente, desanima o professor quanto às inovações em suas aulas e metodologias,

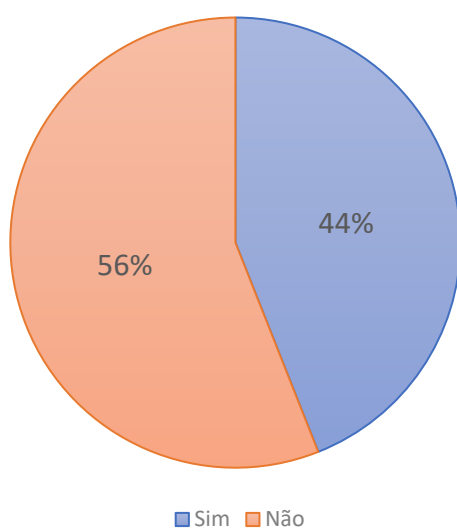
as novas tecnologias são instrumentos de aprendizagem e interaprendizagem e o papel da escola é proporcionar os meios necessários para que todos os envolvidos, principalmente os professores, tenham condições, tanto de suporte tecnológico, quanto de conhecimentos para desenvolver atividades pedagógicas bem planejadas e que possam resultar em aprendizagens significativas para os sujeitos frente a sociedade da informação (Haetinger; Poli, 2022, p. 506).

Para fazer bom uso das TDIC, além dos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, o professor precisa de condições estruturais. É importante que a escola ofereça ambiente propício, equipamentos em quantidade satisfatória, em boas condições de uso, plano de *internet* eficaz e roteadores em pontos estratégicos (Haetinger; Poli, 2022).

Conclui-se que, após a pandemia da COVID-19, as TDIC estão mais presentes nas instituições escolares, mas, em alguns casos, ainda falta formação continuada aos professores e recursos adequados para uma real mudança no cenário escolar frente as inovações do século XXI.

Após as investigações sobre questões envolvendo as TDIC, foi perguntado aos professores se eles tiveram disciplinas sobre a EJA durante o período da graduação. As respostas estão no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Na graduação que você cursou, havia disciplina focada, exclusivamente, na modalidade de EJA?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O resultado merece atenção uma vez que 56% dos professores não tiveram disciplina focada, exclusivamente, na modalidade EJA em sua formação acadêmica. Da mesma forma que as TDIC merecem protagonismo na matriz curricular das universidades, o mesmo precisa acontecer com a EJA, principalmente nos cursos de Licenciaturas.

A formação em um curso de Licenciatura é ampla, pois prepara o futuro professor para trabalhar nas diferentes esferas educacionais, seja para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I (Licenciatura em Pedagogia, exceto aos especialistas de Arte, Educação

Física, Inglês, Informática...), Ensino Fundamental II e Ensino Médio (para as demais Licenciaturas específicas). Di Pierro (2003, p. 17) complementa:

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Sem a formação centrada nas metodologias para EJA, o professor não terá alicerce para a sua prática em sala de aula ao se deparar com esse público. Como tentativa, poderá readaptar as atividades trabalhadas nas outras modalidades, mas os objetivos dos estudantes da EJA são outros (Rocha; Silva, 2020).

Como forma de tentar suprir essa necessidade na formação inicial dos professores, uma das possibilidades encontradas é a mesma que destacada em relação ao uso das TDIC, ou seja, promover formação continuada sobre a prática e metodologias na EJA mediante as políticas públicas.

Outra opção viável para os futuros professores é a reformulação da matriz curricular nos cursos das Licenciatura que ainda não contemplam disciplinas com carga horária significativa sobre a docência na EJA. É preciso levar em consideração que os professores em formação poderão lecionar para a EJA em algum momento de sua trajetória profissional, seja por conta de um concurso público, por opção ou necessidade (Amorim; Duques, 2017).

Sobre o assunto Haddad e Di Pierro dissertam:

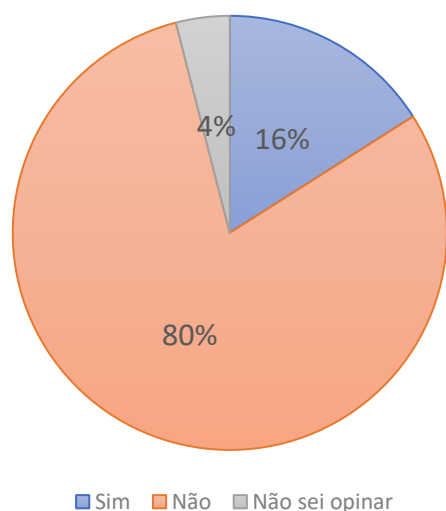
Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 16).

Além dos problemas apresentados até aqui, outra questão que dificulta o trabalho do professor na modalidade EJA é a falta de material didático para conseguir elaborar e lecionar suas aulas (Izaias, 2016). O livro didático, por exemplo, é um dos materiais mais utilizado para auxiliar o professor e estudantes em sala de aula, mas com a pouca demanda para o público da EJA, as atividades presentes nesses materiais não condizem com a

realidade dessa modalidade e, conseqüentemente, dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

A soma desses fatores faz com que a EJA seja vista como a modalidade da educação que recebe menos atenção de acordo com o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Você pensa que a modalidade EJA recebe a mesma atenção que as demais modalidades de ensino?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A própria BNCC (Brasil, 2018a) pode ser a evidência de que a EJA tem sido negligenciada quando comparada às demais modalidades de ensino, pois em sua primeira versão, a EJA não foi mencionada no documento. Na segunda publicação, a modalidade apareceu em termos genéricos. Em sua última e oficial versão, a EJA apareceu apenas em um aglomerado de modalidades, mas sem receber devida atenção (Catelli Jr, 2019). Diante disso,

o panorama atual desanima e chega a desestimular boa parte dos educadores que atuam na escola. Então, é possível afirmar que a modalidade EJA ainda é o “patinho feio” das diferentes modalidades de ensino oferecidas pelo Estado. Possivelmente, um dos principais motivos, é justamente esse caráter social e a eterna busca de “resgatar” aqueles que foram deixados de lado por muitos em nossa sociedade, que os consideravam seres não produtivos. (Santos, 2018, p. 26).

A roteirista Carla Faour da série "Segunda Chamada", mencionada anteriormente na presente pesquisa, comentou em entrevista que a ideia de produzir algo sobre a EJA foi justamente pelo pouco destaque que essa modalidade de ensino recebe em comparação com as demais. De acordo com a roteirista, a EJA é considerada o "patinho feio" da

educação brasileira e destaca alguns motivos para esse título, sendo: a jornada de trabalho exaustiva dos professores; b) desvalorização do professor; e c) o pré-conceito do Estado pelo público alvo ser estudantes adultos que retornaram aos estudos após desistirem algumas vezes no passado (Gomes, 2021).

Sendo assim, seria necessária uma revisão e reformulação da BNCC para acabar com essa segregação da modalidade EJA, na intenção de oferecer uma educação de qualidade e semelhante preocupação, garantindo voz, lugar e protagonismo para essa modalidade de ensino na esperança de que, como no conto "O Patinho Feio"²⁸ de Hans Christian Andersen, a EJA se transforme no “cisne” da educação brasileira.

Após as inconsistências entre os assuntos de formação docente envolvendo as TDIC e EJA e, para complementar a pergunta referente ao Gráfico 11, foi perguntado, sob a ótica dos professores, se eles consideram que os estudantes da EJA foram os mais afetados (negativamente) no ensino remoto causado pela COVID-19. As respostas dissertativas dão “luz” e complementam as discussões feitas na pesquisa e estão presentes no Quadro 23:

Quadro 23 – Respostas dos professores se os estudantes da EJA foram os mais afetados na pandemia.

| Participantes | Respostas |
|---------------|--|
| Professor 1 | “Sim, muitos não tinham os recursos necessários para participar ativamente nas aulas <i>on-line</i> , sem contar que a dificuldade para os mais velhos com a tecnologia é muito mais elevada. Mesmo o professor adaptando ou até mesmo disponibilizando materiais para esses alunos, a distância entre o professor e os alunos da EJA, é bastante complicado . Acredito que muitos visualizam o trabalho como o “bem maior” e com a chegada da pandemia e as dificuldades (que foram inúmeras) dificultou ainda mais o interesse e também a vontade de aprender”. |
| Professor 2 | “Acredito que sim, por conta da faixa etária dos estudantes da EJA que apresentam um pouco mais de dificuldade ao acessar as plataformas digitais”. |
| Professor 3 | “Foram os mais afetados negativamente, pelo fato da falta de conhecimento com a tecnologia , tempo hábil para a realização de atividades, uma vez que precisam trabalhar e têm maiores responsabilidades para com a família”. |
| Professor 4 | “Sim, pela idade mais avançada dos alunos ”. |
| Professor 5 | “Na maioria sim, por se tratar de pessoas com mais idade e, conseqüentemente, maior dificuldade em relação às habilidades com os recursos digitais ”. |

²⁸ O Patinho Feio (em dinamarquês: Den grimme ælling) é um conto de fadas do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 11 de novembro de 1843. No qual, o patinho feio, na verdade é um cisne e acaba sendo respeitado e valorizado após a sua transformação/descoberta.

| | |
|--------------|--|
| Professor 6 | “Sim, pois são alunos que precisam de estudo para seguir uma carreira. Alunos esses que deixaram de estudar por algum caso particular”. |
| Professor 7 | “Com certeza, pois além dos alunos estarem cursando a escola fora do tempo normal deles, também toda essa novidade com a tecnologia, ainda mais alunos mais velhos e que não tem muito acesso e conhecimento para usar. Tiveram que se adaptar de forma repentina e relacionar sua rotina, sua aprendizagem com a situação imposta”. |
| Professor 8 | “Sim, com certeza. Os estudantes da EJA, em parte, são pessoas que não tiveram oportunidade de ter acesso à educação na idade certa. O acesso as tecnologias disponibilizadas durante o ensino remoto, não atingiu a todos por diversos motivos, como falta de internet, dificuldades em acessar as plataformas , o que de certa forma tornou-se fator desmotivador para muitos”. |
| Professor 9 | “Sim, porque são alunos que já estão com uma defasagem na aprendizagem e necessitando de uma atenção maior para o ensino-aprendizagem”. |
| Professor 10 | “Acredito que sim, pois a EJA necessita de flexibilidade e muita mediação do professor, as experiências e motivações trocadas em sala de aula são essenciais para combater a evasão. São alunos em várias faixas etárias, com diferentes realidades e objetivos , turmas muito diversificadas e em maioria pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular pelo fator socioeconômico, dificuldade essa que ainda hoje pode afetá-los e limitar o acesso à tecnologia em casa. Acho importante que a tecnologia seja abordada nessa modalidade, no ensino presencial, através de aulas de informática ou utilizando computadores, trazendo funcionalidades do celular para a sala de aula (pesquisas com <i>google</i> , calculadora, agenda para trabalhar organização etc.), pois conhecer ferramentas tecnológicas e saber utilizá-las traz mais autoconfiança, oportunidades e qualidade de vida”. |
| Professor 11 | “Sim, pois em sua grande maioria a falta de um computador em casa, ou mesmo o próprio acesso a internet pelo celular , os dados móveis nem sempre eram suficientes para a permanência do aluno nas plataformas educacionais”. |
| Professor 12 | “Sim, muitos tiveram dificuldades para acessar as aulas ”. |
| Professor 13 | “Sim, pois como os professores, os alunos precisaram aprender a usar os meios tecnológicos para prosseguir com o aprendizado”. |
| Professor 14 | “Sim...pois muitos não tinham experiência em acessar ao computador ”. |
| Professor 15 | “Sim. A meu ver, em circunstâncias "normais" já se constate o prejuízo da EJA, em relação ao ensino básico , conseqüentemente, com o ensino remoto, acarretará uma defasagem maior ainda”. |
| Professor 16 | “Sim, muitos estudantes da EJA não fazem parte dos famosos nativos digitais , que são aqueles que já nasceram na era digital, na maioria tiveram sua |

| | |
|--------------|---|
| | aprendizagem afetada negativamente por não terem equipamentos e não saberem acessar a internet para realizar as atividades ". |
| Professor 17 | "As condições que muitas vezes o EJA se encontra pode ter dificultado sim os estudantes. Por conta de inúmeros fatores, a tecnologia, em grande parte dos casos não está totalmente à disposição dos alunos, dificultando assim a aprendizagem ". |
| Professor 18 | "Sim, devido a dificuldade em utilizar as tecnologias para a aprendizagem ". |
| Professor 19 | "Sim, pela dificuldade em acessar os meios digitais ". |
| Professor 20 | "Acredito que todas as etapas de ensino foram afetadas pelo ensino remoto, pois a educação necessita da interação social para que ocorra de forma integral, porém os estudantes mais novas (educação infantil e primeiros anos do fundamental 1) por não terem autonomia em acessar as plataformas de ensino, e a EJA, por muitos (as) estudantes não terem o conhecimento necessário sobre tecnologia, devem ter sido os mais afetados ". |
| Professor 21 | "Não, acredito que toda educação foi comprometida com a pandemia". |
| Professor 22 | "Não, as mais afetadas foram as crianças". |
| Professor 23 | "Acredito que por serem adultos e motivados a estudar, não sejam os mais afetados". |
| Professor 24 | "Acredito que o dano foi geral". |
| Professor 25 | "Não tenho opinião formada sobre o assunto". |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre as respostas dos professores, é possível perceber algumas "frases-chave" destacadas no Quadro 23 que convergem e reforçam a discussão teórica dos dados apresentados até o momento e subsidia a construção das seguintes categorias de análise *a posteriori*:

Quadro 24 – Categoria de análise mediante as respostas dos professores.

| Categoria de análise | Número de respostas |
|--|----------------------------|
| Defasagem nas habilidades para uso das TDIC. | 12 |
| Precariedade dos recursos tecnológicos no ambiente particular. | 05 |
| Dificuldades dos imigrantes digitais (fator idade). | 05 |
| Distanciamento entre professor-estudante. | 02 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Parte dos professores consideram que os estudantes da EJA foram os mais afetados negativamente. Os motivos apontados estão atrelados à dificuldade desse público na utilização das TDIC, à falta de computador ou *internet* na residência,

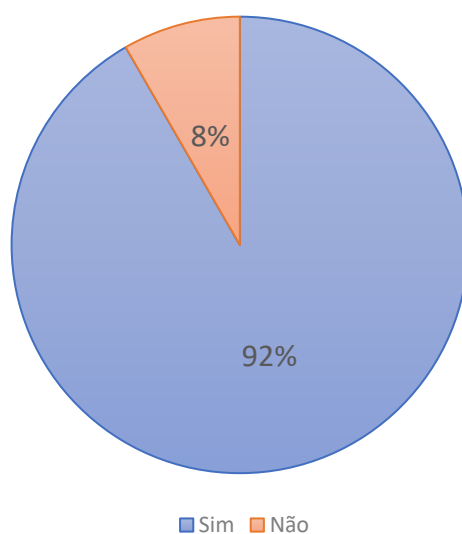
dificuldades relacionadas à idade, ou seja, por fazerem parte do grupo dos “imigrantes digitais” e sofrerem com o distanciamento entre professor-estudante causada pela pandemia.

Na próxima seção, a interlocução entre os sujeitos dessa pesquisa é apresentada no sentido das análises das categorias sistematizadas.

5.2 Questionário e respostas dos estudantes da EJA Ciclo I

Nesta seção serão apresentadas as perguntas do questionário e as respostas dos 24 estudantes da EJA. Assim como anteriormente estão representadas em gráficos e quadros, possibilitando reflexões e análises. No Gráfico 12, estão as respostas da primeira pergunta direcionada aos estudantes da EJA com objetivo de identificar quantos possuem acesso à *internet* na residência:

Gráfico 12 - Você tem acesso à internet em sua casa?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Pesquisa realizada pelo CETIC (2023b) com objetivo de investigar os hábitos da população sobre o uso das TDIC, constatou que 100% dos domicílios da Classe Social A possuem *internet*, mas nas classes C, D e E o resultado é outro, sendo 87% de acesso na Classe C e, apenas 60% na Classe Social D e E, em dados gerais, 15 milhões de domicílios não possuem acesso à *internet* no Brasil.

Levando em consideração os dados da presente pesquisa, apenas 8% dos estudantes não possuem *internet* em sua residência. Porém, dos outros 92% que possuem,

em vários casos apontados pelos próprios ao longo da coleta de dados, o acesso é apenas pela rede móvel do celular e não por conexão *Wi-Fi*.

O CETIC (2023b) também identificou os principais motivos da população pelo não acesso à *internet*. Dos entrevistados, 28% apontaram o valor como o principal motivo e 26% a falta de habilidades.

A democratização ao uso da *internet* e outros aparelhos TDIC é direito de todos os cidadãos para fins educacionais e/ou obtenção de informações, mas muitos acabam ficando excluídos e pertencentes ao grupo denominado “infoexcluídos”. Seja pelas condições financeiras ou até mesmo pela falta de conhecimentos tecnológicos (Moreira; Dos Santos, 2020).

Pressupõe-se que a escola seja o ponto inicial de acesso às informações e aproximação perante o uso dessas TDIC como previsto em vários documentos apresentados na presente pesquisa. Ou seja, cabe ao ambiente escolar fazer essa transformação na vida de seus estudantes, principalmente para aqueles que não possuem acesso em sua residência.

Seguindo para as investigações da presente pesquisa, a próxima pergunta aos estudantes da EJA foi em relação ao uso do celular, ou seja, “*No seu cotidiano, você utiliza celular?*”. Mediante respostas colhidas no questionário, todos os 24 estudantes da EJA utilizam o celular. Seu uso está presente em todas as classes sociais como aponta a pesquisa do CETIC (2023b). De acordo com a pesquisa de Reichert, (2022), com 302 participantes, 45% consideram o valor essencial para a realização da compra. Além do preço, a pesquisa fornece indicativos que a marca e condições de pagamento também são fatores importantes.

Entre as marcas mais lembradas e citadas pelos entrevistados estão a *Samsung*, *Nokia*, *Motorola* e *Apple* (Reichert, 2022). As três primeiras são mais “populares”, apresentam variedades entre modelos e preços, fatores que, hipoteticamente, podem contribuir significativamente a presença do celular nas diversas classes sociais.

É válido destacar também que, pesquisa do CETIC (2023b) evidencia que o acesso à *internet* utilizando – apenas – o celular é de 68% na Classe Social C e 84% na Classe Social D e E. Sendo o celular o aparelho mais utilizado pelos estudantes, foi perguntado como eles aprenderam a utilizar, quais as finalidades de uso e a maior dificuldade. As respostas estão presentes no Quadro 25:

Quadro 25 – Respostas dos estudantes da EJA envolvendo questões sobre o uso do celular.

| Como você aprendeu a utilizar o celular? | Número de respostas |
|--|----------------------------|
| Com ajuda de parentes. | 13 |
| Sozinho e/ou por intuição. | 11 |
| Qual(is) finalidade(s) de uso? | |
| Redes sociais. | 18 |
| Fazer ligações. | 13 |
| Fazer pesquisas no <i>Google</i> . | 06 |
| Tirar fotos. | 05 |
| Fazer cálculos. | 02 |
| Estudos. | 01 |
| A maior dificuldade quanto ao uso do celular? | |
| Conectar o celular na rede móvel. | 11 |
| O tamanho das letras. | 10 |
| Acessar os diversos aplicativos. | 09 |
| O tamanho do teclado. | 02 |
| Atender ligações. | 02 |
| Não apresento dificuldades. | 02 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os estudantes da EJA alegam ter aprendido usar o celular com ajuda de algum familiar ou sozinhos por intuição. Como o celular apresenta alguns recursos intuitivos, consequentemente sua usabilidade é mais prática, sendo assim, agrada parte dos adultos e idosos (Anjos; Gontijo, 2012).

Interessante destacar que nenhum estudante mencionou ter aprendido utilizar o celular no ambiente escolar. É preciso modificar essa visão equivocada perante o uso das TDIC apenas para o lazer e enxergar a sua utilização em atividades pedagógicas. Sendo assim, alguns professores compreendem positivamente as TDIC como ferramenta pedagógica e tentam passar essa ideia aos estudantes e colegas de profissão, mas, em alguns casos não recebem apoio da instituição escolar (De Oliveira; Da Costa Filho; Iaochite, 2021).

No caso do celular, ele está cada vez mais presente entre os estudantes e a instituição escolar por um todo não deve ignorar a sua relevância. Nessa direção, cabe ao professor associar seu uso em atividades educacionais e procurar formação continuada caso necessário (Vicentin; Souto, 2021).

As dificuldades apontadas pelos estudantes em relação ao uso do celular estão centradas em níveis técnicos, (acessar a *internet*, o uso de alguns aplicativos, atender

ligações) e no tamanho da fonte, causando dificuldade na leitura. O tamanho da fonte pode ser alterado nas configurações do celular para ficar acessível, porém as outras questões técnicas demandam maior conhecimento e habilidades. Esses obstáculos estão mais presentes no público da EJA levando em consideração a faixa etária e o histórico de formação (Câmara *et al.*, 2017).

Além do celular, interessa para essa pesquisa saber qual a relação dos estudantes da EJA quanto ao uso do computador²⁹ com a seguinte pergunta: “*No seu cotidiano, você utiliza computador?*”.

Constata-se que nenhum estudante da EJA utiliza o computador em atividades do seu cotidiano (dentro ou fora da escola). Pesquisa do CETIC (2023a) sobre escolas que disponibilizam o computador para uso dos estudantes em atividades pedagógicas no ano de 2022, apontam como resultado 49% na rede municipal e, na área rural, apenas 38%.

Em relação aos domicílios com computador, dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2022b) destacam que na Classe Social A, 96% dos domicílios possuem computador e 80% na Classe Social B. Nas Classes Sociais C, D e E comparadas com as demais, a diferença é evidente, sendo apenas 41% e 11% respectivamente. O não uso do computador pelas classes sociais baixas vem ocorrendo desde anteriormente como mostra uma pesquisa realizada em 2005, no Rio de Janeiro, a qual apresenta dados de pouco uso nessa parcela da sociedade (Sorj; Guedes, 2005).

Com a vinda da COVID-19, essa realidade ficou mais evidente e, conseqüentemente, o preço de computadores e *notebooks* aumentaram devido a sua alta procura frente ao ensino emergencial remoto e *home office* (Ribas *et al.*, 2021). Tal acontecido dificultou ainda mais o poder de aquisição para a classe social baixa, favorecendo a continuidade dessa exclusão quanto ao uso das TDIC, nesse caso, o computador propriamente dito.

Para tentar suprir essa carência, a escola é o espaço ideal para a aproximação e formação dos estudantes quanto ao uso do computador e outros recursos tecnológicos. Seguindo essa lógica, foi perguntado: “*Você tem contato com o laboratório de informática (ou outros recursos tecnológicos) durante as aulas?*”.

Os estudantes da EJA mencionaram que os professores não utilizam o laboratório de informática com eles e, quando usam algum recurso tecnológico em sala de aula, geralmente é a televisão ou o *notebook* para passar vídeos ou filmes. Ou seja, o contato e

²⁹ Entende-se como: computador de mesa, *notebook* e *tablet*.

aprendizagem dos estudantes com as TDIC é passiva e restrita, pois não ocorre na prática (Nascimento; Vaz; Lopes, 2021).

Nesse sentido, Carvalho e Monteiro (2012, p. 350) fazem alguns apontamentos sobre o laboratório de informática nas instituições escolares:

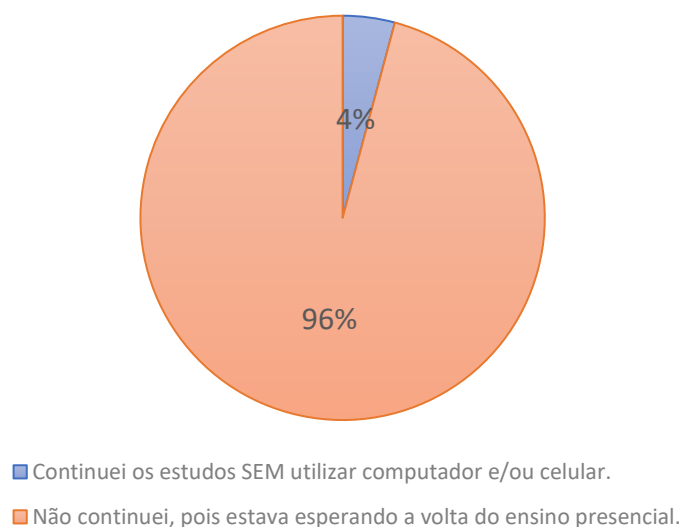
não basta implantar um laboratório de informática ou mesmo distribuir computadores, é preciso que os mecanismos subjacentes a esse modelo educacional sejam compreendidos e pensados para que os laboratórios de informática não sejam subutilizados ou mesmo transformados em mera peça decorativa nas escolas.

Além disso, outros fatores acabam sendo decisivos para a falta de uso do laboratório de informática: políticas públicas sobre a inserção das TDIC no ambiente escolar; o sucateamento dos computadores; quantidade insuficiente para uso dos estudantes; falta de técnico; o medo de quebrar; além das dificuldades enfrentadas pelos professores em contato com o computador e outras tecnologias (Vicentin; Souto, 2021).

Quando a escola possui um ambiente destinado para o laboratório de informática, é preciso olhar para esse espaço na intenção de diversificar e complementar o processo de ensino-aprendizagem, pois nele é possível adquirir dos mais variados conhecimentos pedagógicos (Cunha, 2020).

Nessa pesquisa, ficou evidente a falta de contato dos estudantes da EJA com as TDIC no ambiente escolar. Pressupõem-se que a situação com a vinda da COVID-19 deve ter dificultado os estudos nessa modalidade de ensino. Para investigar tal situação, foi perguntado a respeito da experiência dos estudos durante o isolamento social. As respostas estão no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Conte um pouquinho sobre a sua experiência dos estudos durante o período de isolamento social (COVID-19).



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O resultado é preocupante, pois ao longo da pandemia da COVID-19, 96% dos estudantes da EJA pausaram os estudos e apenas 4% – um estudante – continuou, mas sem a mediação das TDIC. Em relação as aulas remotas para a EJA, o CNE – (Brasil, 2020) recomendou que cada instituição verificasse as condições dos estudantes para tentar conciliar os estudos, trabalho e vida particular na intenção de evitar a evasão escolar.

Com a chegada da COVID-19, a OMS constatou que os idosos apresentavam maiores chances de contraírem o vírus. De acordo com pesquisas realizadas após o início da pandemia, até junho de 2020, 70% dos óbitos registrados foram de pessoas com 60 anos ou mais (Silva *et al.*, 2020).

Com esse cenário de urgência, fica evidente a necessidade do isolamento social e a preocupação com a população de maior idade (público alvo da EJA), mas, ainda assim, não pode servir como desculpa para não terem pensado em uma estratégia mais eficiente para essa modalidade de ensino ao longo do ensino remoto, ou seja, "durante o período de quarentena, o direito de equidade dos idosos deve ser reforçado. Deve-se zelar por estes indivíduos conforme suas necessidades, para que seja mantida mesmo em momentos de crise" (Silva *et al.*, 2020, p. 36).

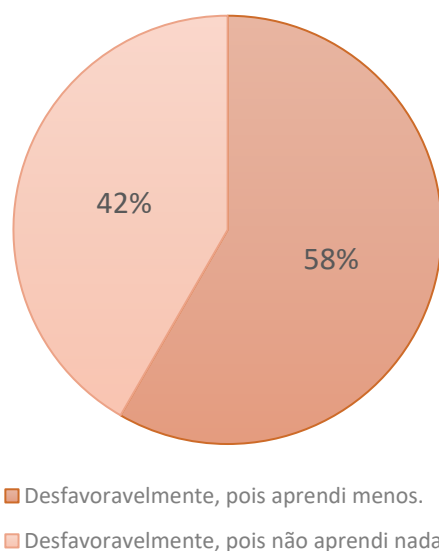
Pois como relatado na presente pesquisa, o direito ao estudo na EJA acabou se perdendo com as poucas possibilidades oferecidas pelas instituições escolares e políticas públicas, servindo para a desmotivação dos estudantes acarretando até mesmo para uma nova desistência por parte de alguns após o retorno das aulas presenciais.

Decorrente ao cenário da COVID-19, a estratégia adota pela instituição escolar participante da pesquisa para a modalidade EJA foi a impressão de atividades. Aos estudantes interessados em seguir com os estudos, foi combinado que, toda quarta-feira, no período da manhã ou tarde, era o dia destinado para entregar e retirar novas atividades.

De início, alguns estudantes acataram a busca por atividades na escola, mas o método não foi eficaz. Durante a coleta de dados, foi mencionado a falta de suporte para a realização das atividades, sendo a presença física do professor indispensável para a motivação e sanar as dúvidas. "Na EJA, o contato, o acolhimento e o apoio mútuo são essenciais para o prosseguimento e a conclusão dos níveis de ensino" (Nicodemos; Serra, 2020, p. 884).

Nesse cenário distante da escola, com a falta do acolhimento e ensinamentos presencial do professor, estudantes que tanto necessitam ficaram impossibilitados de continuar seus estudos. Após o retorno das aulas presenciais, alguns abandonaram os estudos, enquanto outros perceberam o retrocesso em alguns conteúdos, conforme está exposto no Gráfico 14 – com a última pergunta feita aos estudantes da EJA sobre a rotina dos estudos no decorrer do isolamento social:

Gráfico 14 - Como você acha que o período de isolamento alterou a sua rotina de estudos?



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nenhum estudante em processo de alfabetização considerou o período de isolamento social como algo positivo ou moderado em relação aos estudos, mas sim o contrário, no qual 58% dos estudantes declararam que aprenderam menos e 42% destacaram que **não aprenderam nada**.

Perante as dificuldades enfrentadas nas aulas remotas, ficou evidente que o “saber utilizar as TDIC para a educação” é algo complexo, trazendo à tona vários cenários, principalmente a necessidade de formação entre professores e estudantes, e a desigualdade social entre as Classes, pois,

O ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso do celular, como o principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família e com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ensino remoto chega às diferentes camadas sociais, interferindo diretamente no estímulo a continuidade dos estudos (Souza; Miranda, 2021, p. 51).

Como mostrado anteriormente, o principal acesso à *internet* dos estudantes da EJA é pelo celular via dados móveis, ou seja, plano de operadora, que acaba oferecendo uma quantia limitada por uso diário e/ou mensal.

Outro aspecto mencionado pelos estudantes ao longo da coleta de dados e destacado por Souza e Miranda (2021), é o uso compartilhado do celular. Alguns relataram que um único celular era utilizado para os filhos ou netos matriculados no Ensino Fundamental I e II acessarem as aulas e realizarem as atividades na plataforma digital, mas apenas quando possível, pois a *internet* era limitada. Em outros casos, não havia condições para realizar a atividade, considerando a falta de compreensão da criança e do adulto responsável para auxiliar. Outros possuem celular de modelo mais “simples” apenas para ligações, sem acesso aos diversos aplicativos necessários no ensino remoto.

Além disso, outro fator que corroborou negativamente para a continuidade dos estudos na EJA foi “a desigualdade social dos estudantes, a qual impossibilita o acesso e o aprendizado mais democrático e autônomo” (Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p. 47). Pesquisas do CETIC (2022b; 2023a), apontam que as escolas particulares, antes da COVID-19, possuíam mais computadores e *internet* de boa qualidade se comparadas com as instituições públicas de educação. O mesmo ocorre com domicílios que possuem computadores ao compararmos a Classe Social A com a Classe Social D e E.

De certo, todas as camadas sociais e educacionais sofreram com a pandemia da COVID-19, mas para a Classe Social “baixa” e trabalhadora o resultado foi pior, causando desempregos e lacunas na formação. Sem escolhas, os estudantes da EJA participantes desta pesquisa foram obrigados a pausarem seus estudos novamente até o retorno das aulas presenciais, culminando desfavoravelmente no processo de ensino-aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como ponto de partida a inquietação sistematizada na pergunta-problema: em que medida as políticas educacionais atuais, para a formação de professores da modalidade EJA, tem se apropriado dos diferenciais e as características da sociedade do conhecimento para a utilização das TDIC como recursos didático-pedagógicos?

A pesquisa teve como objetivo geral identificar, na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, a existência e o modo de implementação de disciplinas voltadas para as TDIC e metodologias de ensino EJA na formação de professores no contexto da sociedade do conhecimento e, como objetivos específicos, a) organizar as distintas formas de abordagem quanto à utilização das TDIC na prática docente da EJA; b) investigar as características das práticas de letramento digital entre professores da EJA; c) relacionar os impactos da vivência da pandemia da COVID-19 na modalidade EJA entre professores e estudantes considerados “imigrantes digitais”; d) sistematizar os modos de apropriação e as percepções evidenciadas nos questionários para professores e estudantes da EJA sobre o uso das TDIC.

Os referenciais teóricos foram contextualizados desde a sociedade do conhecimento (Lojkine, 1985), a Andragogia/EJA (Knowles, 1980; Freire, 1987; 1998; 2000; 2001) e suas relações com as TDIC apresenta papel fundamental tanto na formação de professores quanto para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Partindo dessa premissa, intenta-se conhecer a plausibilidade das categorias de análise sistematizadas na presente tese: a) ausência de fundamentação teórica sobre a Andragogia nos cursos de formação dos professores de EJA; b) invisibilidade dos jovens e adultos excluídos, por distintos motivos do sistema regular de ensino, nas políticas públicas de educação; c) distanciamento das abordagens de Ciência e Tecnologia (que agregam as TDIC) dos cursos de licenciaturas para a formação de professores para a EJA; d) tendências de mudança de perfil dos jovens e adultos nos próximos anos e a necessidade de inserção de conhecimentos sobre as TDIC.

De acordo com as categorias de análise, nota-se que grande parte dos professores que lecionam na modalidade EJA não conhece o significado do termo "Andragogia", o que nos leva a questionar sobre a formação acadêmica em relação às disciplinas focadas na história e metodologias de ensino da EJA.

Das universidades analisadas na presente pesquisa, constata-se que, a UNESP de Presidente Prudente, UNESP de São José do Rio Preto, UNESP de Araraquara, e UNESP

de Marília não contemplam na matriz curricular disciplinas de formação para a EJA o que contribui para o pouco protagonismo que essa modalidade recebe nos documentos norteadores da educação e até mesmo nas políticas públicas.

As demais universidades analisadas apresentam disciplinas sobre a EJA, mas deve-se levar em consideração a carga horária e a quantidade de disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia (Haddad; Di Pierro 1994; Di Pierro, 2003). Nessa direção, uma proposta é a formação continuada para complementar a formação inicial dos professores que apresentam determinadas dificuldades (Beneti, 2022). Porém, mediante a carga horária de serviço e a desvalorização, muitos ficam desestimulados ao buscar essa complementação em seus estudos. Uma opção é utilizar o horário do HTPC para fornecer essa capacitação (Araujo; Almeida; Alves, 2022).

Os dados aqui coletados forneceram alguns indicativos relevantes para a temática. Entre elas, podemos citar a contradição do espaço de atuação e formação, pois dos 25 professores entrevistados, 72% cursaram a graduação na rede privada e estão atuando na EJA de uma instituição pública municipal. Além disso, quando questionados sobre a formação acadêmica com disciplinas focadas na modalidade EJA, 56% dos professores não tiveram essa formação em sua trajetória inicial, o que levanta a hipótese de lacunas para a prática docente e a importância na busca pela formação continuada.

Os professores participantes da pesquisa acreditam que os estudantes da EJA foram afetados negativamente no processo de ensino-aprendizagem no período do isolamento social decorrente da COVID-19 por conta da defasagem nas habilidades para uso das TDIC; precariedade dos recursos tecnológicos no ambiente particular; dificuldades por conta da idade; e o distanciamento entre professor-estudante.

Considerando a realidade dos estudantes da EJA Ciclo I participantes da pesquisa, dos 24 entrevistados, 96% alegaram ter pausado os estudos no isolamento social, ou seja, todo avanço que havia tido anteriormente pode ter sido afetado, ocorrendo assim uma regressão em seus avanços e até mesmo uma futura desistência. Todos os estudantes consideraram esse cenário desfavorável e 42% afirmaram que não aprenderam nada mediante o ensino emergencial remoto.

Em relação aos documentos norteadores da educação BNCC (Brasil, 2018a), PNE (Brasil, 2015) e as políticas públicas, encontra-se um cenário instável na EJA, pois a BNCC trata de modo periférico essa modalidade de ensino, relegando-a em segundo plano (Catelli Jr, 2019; Assumpção, 2022). Entretanto, o PNE apresenta algumas preocupações para a EJA. Entre algumas metas estabelecidas pelo documento decênio

2014-2024, destaca-se o aumento da escolaridade entre pessoas de 18 a 29 anos; atingir o mínimo de 25% de matrículas na EJA ofertadas de forma integrada à educação profissional; e a redução de 50% do analfabetismo funcional ao acabar com o analfabetismo absoluto. Ao analisar os resultados dessas metas, conclui-se que apresentam dificuldades para atingir os resultados pretendidos. Cabe ao PNE decênio 2024-2034 apresentado pela CONAE (Brasil, 2024a) suprir tal carência e alterar o cenário para a modalidade EJA nos próximos anos.

Sobre os assuntos envolvendo as TDIC, quanto às universidades e a matriz curricular, disciplinas de TDIC ganham mais destaques que as de EJA, mas vale ressaltar que a UNESP de Araraquara não contempla a formação do futuro professor no curso de Pedagogia com disciplinas focadas exclusivamente em seus conhecimentos e habilidades para a prática profissional.

A pesquisa forneceu dados que tanto os professores e os estudantes da EJA apresentaram dificuldades nas esferas educacionais mediante o isolamento social causado pela COVID-19 perante o uso das tecnologias para a educação e, alguns associam o uso das TDIC apenas para o lazer e não como ferramenta aliada para os estudos e formação social e/ou profissional. Além de pesquisas da CETIC (2022b; 2023a) evidenciar a exclusão da Classe Social D e E quanto ao acesso com algumas TDIC, o que dificultou ainda mais os estudos no cenário pandêmico.

Esses indicativos apresentados até então, levantam a hipótese de como a educação ficou afetada e faz refletirmos qual será o cenário daqui alguns anos, pois como apontado por alguns professores entrevistados, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I também foram prejudicados no ensino emergencial remoto, dificultando fases importantes da escolarização, por exemplo, a alfabetização.

Essa reflexão possibilita futuras pesquisas na área envolvendo a EJA e o uso das TDIC no cenário deixado na educação após a COVID-19. Além da aprovação do PNE decênio 2024-2034 com propostas voltadas na formação continuada, valorização do professor, uso coerente das TDIC nas esferas educacionais e protagonismo para a modalidade EJA nas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO. T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- AGÊNCIA SENADO. **Senado aprova atualização da Lei de Cotas**. Senado Notícias, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/24/senado-aprova-atualizacao-da-lei-de-cotas>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.
- ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. Importância da gestão nos projetos de EaD. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Debates: mídias na educação**. Brasília, nov./dez p.49-57. (Cadernos “Salto para o Futuro”. Boletim, n.24), 2006.
- AMORA, D. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? *In*: **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822017000200228&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 30 de outubro de 2023.
- ANDRAGOGIA. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/andragogia/>. Acesso em: 26 de novembro de 2023.
- ANJOS, T. P.; GONTIJO, L. A. **Descomplicando o uso do telefone celular pelo idoso: Desenvolvimento de interface de celular com base nos princípios de usabilidade e acessibilidade**. Florianópolis: UFSC, 179 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ARAUJO, V. A. D.; ALMEIDA, P. C. A.; ALVES, C. D. S. Desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 181–196, 2022. DOI: 10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p181. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13199>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.
- ARROYO. M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M.G. Paulo Freire: Um Outro Paradigma Pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100202&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de dezembro de 2023.

ASSUMPÇÃO, S. B. A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In: Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular*, p. 69-84, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e173244, 2018.

BENETI, M. A importância da formação continuada. *In: BASQUEROTE, A. T. (org). Ciências Humanas: desafios metodológicos e resultados empíricos*, Atena Editora, p. 32-42, 2022.

BEZERRA, N. **O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): uma conquista ainda não compreendida**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Maranhão, Itapecuri-Mirim, 2016.

BORTOLOZZI, A. C. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. **Cidade: São Carlos. Editores Pedro e João**, 2020.

BRAGA, M. D. U. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamentos e o fracasso das políticas públicas: Os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 694–720, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i5.9703. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703>. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

BRASÃO, M. R. Logo—uma linguagem de programação voltada para a educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 6, n. 6, 2007.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 01, de 6 de abril de 2018**. Brasília, 2018b.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **INEP - Áreas de Atuação - Pesquisas Estatísticas e Indicadores - Censo Escolar – Resultados, 2023**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **INEP - Áreas de Atuação - Pesquisas Estatísticas e Indicadores - Censo Escolar – Resultados, 2024**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 01 de outubro de 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília (DF), 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 04 de novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável – CONAE**. Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Debate: Mídias na Educação** / Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância. – Brasília: MEC/SED, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 de novembro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União, Brasília**. 2006b.

CABERO-ALMENARA, J.; ORTIZ, R. V.; CEJUDO, M. D. C. L.; RODRÍGUEZ, A. D. P. P. Nativos e imigrantes digitais no contexto da COVID-19: as contradições de uma diversidade de mitos. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 16, p. e42233, 2023. DOI: 10.1590/1983-3652.2023.42233. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/42233>. Acesso em: 27 de agosto de 2023.

CÂMARA, T. S. S.; ALMEIDA, G. K. F. C.; MAGALHÃES, Y. C.; ALMEIDA, W. R. M. As dificuldades dos idosos com dispositivos móveis. **Revista Ceuma Perspectivas**, v. 30, 2017.

CARVALHO, L. M. T. L. D.; MONTEIRO, C. E. F. Reflexões sobre implementação e uso de laboratórios de informática na escola pública. **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, v. 37, n. 02, p. 343-360, dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592012000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 de novembro de 2023.

CARVALHO, R. D. C. C.; AMORIM, A.; AQUINO, M. S.; LOPES, M. M. Gestão escolar democrática e EJA: o ideal e o real nas escolas públicas municipais. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 78-90, 2018.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

CATELLI JR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*. CATELLI JR, R.; CASSIO, F. (Org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, p. 313-318, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/o_nãolugar_da_educacao_de_jovens_e_adultos_na_bncc. Acesso em: 31 de outubro de 2023.

CETIC. **Apresentação dos Principais Resultados – TIC Domicílios 2022**. 2023b. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2022_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2023.

CETIC. **Apresentação dos Principais Resultados – TIC Educação 2022**. 2023a. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2022_coletiva%20de%20imprensa.pdf. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

CETIC. **Domicílios com computador**. 2022b. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2022/domicilios/A1/>. Acesso em: 03 de novembro de 2023.

CETIC. **Professores, por atividades realizadas durante a graduação sobre o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem**. 2022a. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2022/professores/H2/>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

CETIC. **Professores, por autopercepção em relação ao nível de conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem**. 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2021/professores/C1/>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

- CRUZEIRO, M.; ANDRADE, A.; MACHADO, J. Formação de professores e utilização das tecnologias digitais na escola. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 19, p. 281-307, 2020.
- CRUZ, L. M.; MOURA, E. M. de; MENEZES, C. C. L. C. Contributos Freirianos para formação continuada de professores/as em contexto de pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i5.9194. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9194>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.
- CUNHA, J. D. **O uso do laboratório de informática como metodologia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.
- DA SILVA, D. C. “Você também é responsável”: a campanha publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975). **Mosaico**, v. 15, n. 24, p. 193-215, 2023.
- DA SILVA, F. C. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo. Um estudo em universidade brasileira. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14, n. 3, p. 77-93, 2016.
- DE AZEVEDO, N. C. S.; SBRISSA, I. Mulher e Pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 729–748, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n2-015. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/141>. Acesso em: 22 de outubro de 2023.
- DE MACEDO, A. C. S.; DA SILVA, E. M. R. A importância da formação continuada para a oferta de uma aprendizagem significativa. **Cadernos de Estágio**, v. 5, n. 3, p. 78-82, 2023.
- DE MATOS, M. C. O neofascismo da política de saúde de Bolsonaro em tempos perigosos da pandemia da COVID-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 35, p. 25-35, 2021.
- DE OLIVEIRA, G. C.; DA COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. O ensino sobre saúde na escola e o uso de tecnologias digitais: revisão de estudos publicados no Brasil entre 2010 e 2020. In: **Congresso Internacional em Saúde**. 2021.
- DE SOUSA, M. A. R. O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor. **Editora Licuri**, p. 10-24, 2023.
- DE STEFANI, V. C. G. Formação inicial de pedagogos e o uso das tecnologias digitais: Uma análise dos cursos de graduação de universidades públicas paulistas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023063-e023063, 2023.
- DI PIERRO, M. C. **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade, São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FABELA, S. A vida toda para aprender. *In: Portal dos psicólogos*, 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2023.

FERNANDO, L. Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias na formação continuada de Docentes da Educação Básica. *In: RÊSES, E. D. S.; CUNHA, M. C.; PEREIRA, M. L. P. (orgs.). Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias*. Brasília, Editora Hildebrando Editor & Autores Associados, 2021, p. 86-108.

FERRARI, J. F. O processo de bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. *Ensaios Pedagógicos, [S. l.]*, v. 3, n. 2, p. p.69–77, 2019. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/135>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

FIGUEIRÊDO, L. D. S. Educação de Jovens e Adultos: inclusão excludente em busca da autonomia. *In: VII Congresso Nacional de Educação–CONEDU*. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA11_ID3082_29082020212825.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. *Revista internacional de educação superior*, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

FRANÇA, D. M. C.; CAMINI, L.; OLIVEIRA, M.; DEL PINO, M. A. B.; SUSIN, M.; MARCHAND, P.; CAETANO, M. Implementação do plano de ações articuladas em municípios da Paraíba. *IN: FARENZENA, N. (org.). Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: Uma avaliação em quatro estados brasileiros*. Pelotas: Ed. Gráfica Universitária/UFPEL, 2012, p. 65-90.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire 36. Ed. – São Paulo: Cortez, 1998 (coleção questões da nossa Época: V.13). 87p.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 65 p. 2001.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? *In: GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7a ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, C. D. S. A representação midiática da Educação De Jovens e Adultos no Brasil a partir da série Segunda Chamada. **Revista Miquel**, v. 4, n. 4, 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, p. 16, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

HADDAD, S. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991, 360p.

HADDAD, S. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDBEN. *In*: BRZEZINSKY, I. (org.). **LDBEN Interpretada**: diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez. 1998.

HADDAD, S. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais[...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-23.

HAETINGER, S.; POLI, O. L. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), prática pedagógica e condições estruturais e tecnológicas de escolas públicas. **Concilium**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. 493–507, 2022. DOI: 10.53660/CLM-709-757. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/709>. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama: Barra Bonita, SP. Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/barra-bonita/panorama>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

IZAIAS, R. D. S. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de ciências**: um estudo sobre sua aplicabilidade na educação de jovens e adultos. 2016. 96 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

JUNIOR, J. B. B.; DA SILVA, N. M.; MENDES, A. G. L. M.; COSTA, M. J. M.; ALBUQUERQUE, O. C. P. Docência online em tempos de pandemia (covid 19): um

estudo exploratório sobre a prática docente. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 10, p. 41385-41393, 2020.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. 2. ed. New York: Association Press, 1980.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, J. D. M.; SANTOS, F. G. M. D. Desafios e possibilidades do uso do rádio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino médio integrado do câmpus-Tarauacá AC. **Humanas em Perspectiva**, [S. l.], v. 2, 2022. DOI: 10.51249/hp02.2022.637. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/637>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LOPES, P. A.; PIMENTA, C. C. C. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017.

LUCE, B. F.; THOMAZ, R. P.; ESTABEL, L. B. Os idosos como imigrantes digitais e o acesso e uso das tecnologias digitais de informação e das redes sociais. **Biblionline**. João Pessoa. Vol. 15, n. 4 (2019), p. 104-115, 2019.

MAPELLI, N. **Formação inicial docente e o uso das tecnologias digitais: levantamento de práticas educativas no ensino fundamental**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Digital) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

MARINELI, R. C. **Instrumento lúdico para o ensino-aprendizagem de ciências e tecnologias na educação de jovens e adultos: a plataforma EDMODO**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202765>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25–42, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51940. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 2 de setembro de 2023.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, p. 143-153, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v12n12013-rel04>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

MATTELART, A. **História da Sociedade da Informação**, São Paulo, Edições Loyola, 2002.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

MORALES, J. Guia do Estudante, Abril. **83% dos professores ainda se sentem despreparados para dar aulas online**, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/83-dos-professores-ainda-se-sentemdespreparados-para-dar-aulas-online/>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. *In: ALMEIDA, M.E.B.& MORAN, J. M., (orgs). Integração das tecnologias na educação superior*. Brasília, MEC/SEED, p. 96-100, 2005.

MORAN, J. M. As mídias na educação. **Desafios na comunicação pessoal**, v. 3, p. 162-166, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

MOREIRA, T. R.; DOS SANTOS, K. E. G. Acesso à justiça e tecnologia. **Revista Em Tempo**, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3259>. Acesso em: 24 de dezembro de 2023.

MORENO, C. A. J. M. R. C. **Identidade profissional docente: percepções dos professores sobre a (des) motivação e a (in) satisfação**. 2019

MOURA, K. M. P.; CARVALHO, M. J. S.; MION, M. O letramento digital na formação de professores: uma revisão sistemática das produções. *In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. p. 606, 2019.

NAGUMO, E.; TELES, L. F.; SILVA, L. A. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. *ETD - Educ. Temat. Digit.*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 220-237, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922022000100220&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 15 de dezembro de 2023. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665292>.

NASCIMENTO, P. A. D. S.; VAZ, W. F.; LOPES, R. P. A formação em cursos de licenciatura para ensinar com tecnologias digitais. *In: V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. p. 51-62, 2021.

NEGROPONTE, N. **A sociedade digital**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. 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: 04 de novembro de 2021.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. **Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores?tab=goals>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Afira. 1985.

PEDROSO, S. G. **Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos**. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: <https://www.catedraunescoeja.com.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. D. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 25, n. 1, p. 27-51, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000100027&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 24 de outubro de 2023.

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 3, n. 5, 2006. DOI: 10.21713/2358-2332.2006.v3.93. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/93>. Acesso em: 25 out. 2023.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260020, 2021.

PONTES, E. B. A comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UNB. In: Souza, A. M., Fiorentini, L. M. R. y Rodrigues, M. A. M. (Org.). **Educação superior à distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede**, 1, pp. 17-36. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2009.

PORCARO, R. C. Educação de jovens e adultos: a regulação das políticas educativas no Brasil. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2009.

PRADO, M. E. B. B.; ROCHA, A. K. D. O. Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.;

ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, p. 149-163, 2018.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants part 1**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RAYCIK, L.; OLIVEIRA, L. V.; VIGANÓ, I. C.; NOVELLO, D. Satisfação do profissional docente: revisão bibliográfica. *In: I Congresso Sul Brasileiro de Psicologia Positiva nas Organizações e no Trabalho: felicidade, espiritualidade e prosperidade*. p. 10-11, 2019.

REICHERT, T. **Importância da marca para o consumidor no processo de decisão de compra de produtos**: um estudo a partir da utilização do celular como produto base. 2022.

REIS, M. L. Relações entre a prática da educação a distância e a estrutura organizacional das universidades: processos de inovação e a tradição. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 265-280, jan./jul. 2009.

RÊSES, E. D. S.; CUNHA, M. C.; PEREIRA, M. L. P. Atualidade de Paulo Freire e Pedagogia do Oprimido para a reflexão crítica da realidade presente. *In: RÊSES, E. D. S.; CUNHA, M. C.; PEREIRA, M. L. P. (orgs.). Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias*. Brasília, Editora Hildebrando Editor & Autores Associados, 2021, p. 64-85.

RÊSES, E. D. S. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RESÊS, E. D. S.; PEREIRA, M. L. P. A educação de jovens e adultos trabalhadores na organização da educação brasileira. *In: ROCHA, M. Z. B.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos*. Edições M3T, 2016, p. 245-280.

RIBAS, R. P.; KREMER, G. R.; DE OLIVEIRA, A. R. P.; DE OLIVEIRA, P. G. B. P.; GIORDANI, M. D. G. P.; MUNIZ, G. F. Projeto Reconecta UFRGS: Computadores Recondicionados para Estudantes de Baixa Renda. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 3, p. 20-29, 2021.

ROCHA, T.; SILVA, J. O cálculo de perímetro e de área de figuras planas: dificuldades encontradas pelos alunos da EJA. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 11, p. 71-86, 29 abr. 2020.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades, constrangimentos e desafios na integração das tecnologias digitais no processo de formação de professores. *In: Aprendizagem Online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (ticEDUCA2014)*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, p. 838-846, 2014.

ROMERO, M. C.; DE OLIVEIRA ALVES, M. C. S.; DOS SANTOS, S. M. A andragogia como ferramenta na educação de jovens e adultos. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 315-327, 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 5 de novembro de 2023.

SANTOS, D. M. T. D. **A construção dos sujeitos na modalidade de educação de jovens e adultos**. TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura - Universidade do Estado do Amazonas/Orientadora: Maria Quitéria Afonso Menezes. Manaus, 2018.

SANTOS, J. D. S. D. Observatório da informática na educação: o laboratório como recurso do processo ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 14, 2019.

SANTOS, M. C. D. **Os Alunos Nativos Digitais e o Ensino Superior Analógico**: mais afastamentos do que aproximações. IV Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. Associação Educacional Dom Bosco. Resende: AEDB, 2009.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Universidade Paulista/Editora Brasiliense, 1995.

SENA, E. Pretensões críticas na série televisiva Segunda Chamada. **Novos Olhares**, v. 12, n. 1, p. 46-57, 2023.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educar em revista**, p. 15-28, 2007.

SILVA, C. R. D.; SANTANA, A. A.; DA SO TIMOTEO, L. C.; DE OLIVEIRA, R. M.; NARCISO, R. O uso de tecnologias no processo de alfabetização e o currículo escolar: reflexões e desafios. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 23–29, 2023a. DOI: 10.46550/amormundi.v4i3.200. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/200>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

SILVA, G. G. R.; DE FARIA, A. V.; ALMEIDA, P. V. A Formação de Professores para o uso das TDIC: Uma visão crítica. In: **Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2018.

SILVA, M. V. S. *et al.* O impacto do isolamento social na qualidade de vida dos idosos durante a pandemia por Covid-19. **Enfermagem Brasil**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 34-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33233/eb.v19i4.4337>. Acesso em: 03 de outubro de 2024.

SILVA, O. O. N. D.; RAMOS, M. D. P.; JUNIOR, P. A. dos Santos; SANTOS, K. A. Dificuldades e possibilidades da educação crítica em tempos de fake news: uma revisão sistemática. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 124–140, 2023b. DOI: 10.12957/redoc.2023.67218. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/67218>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

SINDICATO APLB. **Fóruns EJA Brasil: abaixo-assinado pela revogação da Resolução CNE/CEB 01/21 que alinha a EJA à BNCC**. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/foruns-eja-brasil-abaixo-assinado-pela-revogacao-da-resolucao-cne-ceb-01-21-que-alinha-a-eja-a-bncc/>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos CEBRAP**, p. 101-117, 2005.

SOUSA FILHO, F. G. D.; MENEZES, E. N. D. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

SOUZA, D. G. D.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. *In*: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, P. 41-54, 2021.

SOUZA FILHO, A. A. de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 718-737, 2021.

TEIXEIRA, C. D. J.; FERREIRA, W. C.; FRAZ, J. N.; MOREIRA, G. E. Tecnologias e trabalho remoto em tempos de pandemia: concepções, desafios e perspectivas de professores que ensinam matemática. **Devir Educação**, Lavras - MG, ed. esp., p. 118-140, 18 set. 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/402>. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

TELES, L. Introdução à Transiarte. *In*: TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. (orgs.). **PROEJA-transiarte: construindo novos sentidos para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: Verbena, 2012, p. 126-137.

TILGER, M. A. **Por entre frestas do véu tecnológico**: atitudes dos professores ante a formação continuada na escola. 2023.

TORRES, G. A escola em Segunda Chamada: uma análise da narrativa ficcional. *In*: **43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM**, Salvador, 2020.

VARJÃO, M. J. C. A educação de jovens e adultos – EJA: como política pública educacional no Brasil. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67572>. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 15545–15557, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-433. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8165>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

VICENTIN, D. M.; SOUTO, D. L. P. Mudança de ambientes escolares quanto ao uso das tecnologias digitais: alguns indicativos. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 6, n.

16, p. 56–73, 2021. Disponível em:
<http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/720>. Acesso em de 4 novembro de 2023.

VITOR, A. C. G.; SILVA, K. M.; LOPES, C. B. Análise das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao ensino de ciências da natureza em meio a pandemia do covid-19. *In: VII Congresso Nacional de Educação*, Maceió-AL. 2020.

YAMASHIRO, K. C. E. **A presença das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nos currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais brasileiras**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ZANDONADI, A. N.; ZANDONADI, J. C.; PESCE, L. Inclusão digital e empoderamento na formação de professores: estudo dos programas federais Banda Larga nas Escolas, PROINFO Integrado, Portal do Professor e TV Escola. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–16, e31849, 2021. DOI: 10.34019/2237-9444.2021.v11.31849. Disponível em:
<https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31849>. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA EJA CICLO I.

Coleta de dados

Questionário para a coleta de dados referente ao trabalho de pesquisa intitulado **Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Discente: Rodrigo Chechi Marineli.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis.

1) Você tem acesso à *internet* em sua casa?

- A) Sim.
- B) Não.

2) No seu cotidiano, você utiliza celular?

- A) Sim.
- B) Não.

2.1) Caso afirmativo, como você aprendeu a utilizar o celular?

- A) Na escola.
- B) Com os parentes.
- C) Sozinho e/ou por intuição.
- D) Realização de curso.
- E) Outro. Qual(is) _____

2.2) Caso utilize, para qual(is) finalidade(s)?

- A) Redes sociais (*Facebook, WhatsApp, YouTube...*).
- B) Fazer ligações.
- C) Tirar fotos.
- D) Fazer cálculos.

E) Fazer pesquisas (*Google* etc.).

F) Estudos.

G) Outro. Qual(is)? _____

2.3) Qual a sua maior dificuldade quanto ao uso do celular?

A) O tamanho das letras.

B) O tamanho do teclado.

C) Acessar os diversos aplicativos.

D) Atender ligações.

E) Conectar o celular na rede de banda larga e/ou *Wi-fi*.

F) Outro. Qual(is) _____

G) Não apresento dificuldades.

3) No seu cotidiano, você utiliza computador?

A) Sim.

B) Não.

3.1) Caso afirmativo, como você aprendeu a utilizar o computador?

A) Na escola.

B) Com os parentes.

C) Sozinho e/ou por intuição.

D) Realização de curso.

E) Outro. Qual(is) _____

3.2) Caso utilize, para qual(is) finalidade(s)?

A) Estudar.

B) Escrever.

C) Pesquisar.

D) Outro. Qual(is) _____

3.3) Caso utilize, qual(is) a sua maior dificuldade quanto ao uso do computador?

A) Ligar o computador.

B) Utilizar o teclado.

C) Medo de estragar/quebrar.

D) Movimentação do mouse.

E) Acessar *sites*.

F) Outro. Qual(is) _____

4) Você tem contato com o laboratório de informática (ou outros recursos tecnológicos) durante as aulas?

A) Sim.

B) Às vezes.

C) Não.

5) Conte um pouquinho sobre a sua experiência dos estudos durante o período de isolamento social (COVID-19):

A) Continuei os estudos SEM utilizar computador e/ou celular.

B) Continuei os estudos UTILIZANDO computador e/ou celular.

C) Não continuei, pois estava esperando a volta do ensino presencial.

D) Não continuei, pois fiquei desmotivado(a).

6) Como você acha que o período de isolamento alterou sua rotina de estudos?

A) Favoravelmente, pois aprendi mais.

B) Favoravelmente, pois na minha família todos me ajudaram.

C) Desfavoravelmente, pois aprendi menos.

D) Desfavoravelmente, pois não aprendi nada.

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.**Coleta de dados**

Questionário para a coleta de dados referente ao trabalho de pesquisa intitulado **Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Discente: Rodrigo Chechi Marineli.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis.

Caro professor(a), após ter concordado com os termos de participação dessa pesquisa, por favor, responda as perguntas abaixo:

1) Você realizou a sua graduação em uma instituição:

- a) Pública.
- b) Privada.

2) Você possui Pós-graduação?

- a) Sim, Especialização.
- b) Sim, Mestrado.
- c) Sim, Doutorado.
- d) Não.

3) Na grade curricular da sua graduação havia disciplina focada na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

- a) Sim.
- b) Não.

4) Caso afirmativo, essa experiência facilitou a utilização das TDIC em sala de aula?

- a) Sim.
- b) Razoavelmente.

c) Não.

5) Caso negativo, você sentiu e/ou sente falta dessa formação ao longo de sua carreira profissional?

a) Sim.

b) Razoavelmente.

c) Não.

6) Antes da pandemia de COVID-19, você realizou algum curso de formação sobre a utilização de computadores e/ou celulares?

a) Sim.

b) Não.

7) Você encontrou dificuldades ao utilizar as TDIC no decorrer do ensino remoto causado pela COVID-19?

a) Sim, bastante.

b) Sim, moderadamente.

c) Não.

7.1) Caso afirmativo, quais foram suas principais dificuldades? Você pode assinalar mais de uma opção:

a) Acessar a plataforma virtual adotada pela instituição escolar.

b) Elaborar atividades para os estudantes.

c) Utilizar programas e/ou aplicativos.

d) Gravar aulas.

e) Editar vídeos.

f) Outro. Qual(is) _____

8) Antes da pandemia de COVID-19, você tinha o hábito de utilizar recursos tecnológicos em suas aulas?

a) Sim, com frequência.

b) Sim, moderadamente.

c) Não.

8.1) Caso positivo, quais recursos? Você pode assinalar mais de uma opção:

- a) Computador.
- b) Celular.
- c) Televisão.
- d) Outro. Qual(is) _____

9) A instituição escolar na qual você trabalha oferece recursos tecnológicos disponíveis para uso?

- a) Sim.
- b) Não.

10) Na graduação que você cursou, havia disciplina focada, exclusivamente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- a) Sim.
- b) Não.

11) Você pensa que a modalidade EJA recebe a mesma atenção que as demais modalidades de ensino?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Não sei opinar.

12) Em sua opinião os estudantes da EJA foram os mais afetados (negativamente) no ensino remoto causado pela COVID-19?

- a) Sim. Por quê?
- b) Não. Por quê?
- c) Não sei opinar.

Pergunta extra: Você conhece o significado do termo "Andragogia"?

- a) Sim.
- b) Não, mas ouvi falar sobre o termo.
- c) Nunca ouvi falar.

APÊNDICE 03 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR.**CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO
PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR**

Barra Bonita, ____ de _____ de 2022.

Ilma. Sra. Diretora

Eu, **Rodrigo Chechi Marineli**, informo que dei início à minha qualificação profissional como aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, com orientação da **Professora Doutora Márcia Lopes Reis** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filhos” – Campus de Bauru.

O projeto de pesquisa proposto intitula-se **Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. O estudo tem como objetivo analisar a apropriação e as possibilidades de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, preciso da autorização para que a coleta de dados seja realizada na própria instituição escolar por entrevistas e/ou questionários com professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

A importância dessa pesquisa para a educação é analisar a formação de professores na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o uso das Tecnologias em sala de aula, ou seja, verificar se ao longo da graduação, os professores dessa modalidade estão se apropriando desses assuntos, na intenção de executar um trabalho significativo ao assumirem uma sala de aula.

As respostas fornecidas pelos professores e estudantes serão essenciais para estudarmos o cenário escolar quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, no cotidiano, bem como as dúvidas e expectativas dos participantes. Sobretudo o contexto decorrente da SAR – COVID-19 que afetou o cenário da educação mundial, fazendo com que o uso de recursos como computadores e celulares, fossem essenciais para que professores e estudantes continuassem seus estudos durante os anos de 2020 e 2021.

Esclareço que esta pesquisa não acarretará custos a essa Instituição Educacional, bem como será expressamente assegurado o devido sigilo e confidencialidade tanto da escola, quanto dos relatos informais dos discentes e docentes acerca da unidade didática e, ainda, também não prejudicará o conteúdo a ser ministrado no ano letivo.

O tempo estimado para a realização da pesquisa é para o ano letivo de 2022/2023, iniciando após aprovação do Comitê de Ética, cujas datas serão previamente agendadas. A divulgação dos resultados obtidos será realizada sob forma de Tese e divulgações em eventos científicos.

Diante do exposto, agradeço antecipadamente a atenção dispensada, e conto com vossa autorização. Atenciosamente,

Rodrigo Chechi Marineli

Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

Eu, _____, diretora da Instituição Escolar _____, RG _____ residente e domiciliada à Av./Rua _____ Bairro _____, da cidade de Barra Bonita/SP, CEP _____ e-mail _____, telefone _____, declaro ciência acerca da pesquisa científica intitulada **Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**, proposta pelo discente Rodrigo Chechi Marineli, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Lopes Reis, manifesto através deste, o meu consentimento e autorização para a realização desta pesquisa de Doutorado em Educação Escolar na instituição em que atuo.

Barra Bonita, ____ de _____ de 2022

Assinatura da Diretora da Instituição Escolar

APÊNDICE 04 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Políticas Educacionais de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**, sob responsabilidade de **Rodrigo Chechi Marineli** – Doutorando em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Campus de Araraquara – SP e **Professora Doutora Márcia Lopes Reis**, vinculada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Campus de Bauru – SP.

Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo analisar a apropriação e as possibilidades de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

A coleta de dados será realizada por entrevistas e/ou questionários com professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Esse procedimento ocorrerá na própria escola conforme combinado previamente com a direção escolar, professora responsável pela sala e estudantes.

Todas as informações fornecidas e os resultados da pesquisa serão mantidos em sigilo e não terá nenhum custo ou benefícios financeiros para participar. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa entrando em contato pelo telefone (14) 98103-8133.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: demandar tempo excessivo do participante, invasão de privacidade mediante algumas perguntas do questionário e/ou entrevista e risco baixo de contaminação por COVID-19. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: atenção total na elaboração das perguntas; não será obrigado(a) responder algo que não se sinta confortável; uso de máscara, álcool em gel, termômetro e distanciamento social durante

a aplicação do questionário e/ou entrevista; e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e/ou com a instituição.

A importância dessa pesquisa para a educação é analisar a formação de professores na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o uso das Tecnologias em sala de aula, ou seja, verificar se ao longo da graduação, os professores dessa modalidade estão se apropriando desses assuntos, na intenção de executar um trabalho significativo quando assumirem uma sala de aula.

As respostas fornecidas serão essenciais para estudarmos o cenário escolar quanto ao uso das tecnologias em sala de aula, no cotidiano, bem como as dúvidas e expectativas dos participantes. Sobretudo o contexto decorrente da COVID-19 que afetou o cenário da educação mundial, fazendo com que o uso de recursos como computadores e celulares, fossem essenciais para que professores e estudantes continuassem seus estudos durante os anos de 2020 e 2021.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em: Tese e Eventos Científicos, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

Assinatura do participante da pesquisa

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome: Rodrigo Chechi Marineli

Endereço: Avenida Doutor Caio Simões, 538

Tel: (14) 98103-8133

E-mail: rodrigo.chechi@unesp.br

(assinatura)

Orientador Prof. (ª) Dr. (ª) Márcia Lopes Reis

Endereço: Rua Guilherme de Almeida, 2-55 Ap. 35 Vila Universitária

Tel: (14) 98136-0566

E-mail: marcia.reis@unesp.br

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:
comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

ANEXOS

ANEXO 01 – FOLHA DE ROSTO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.

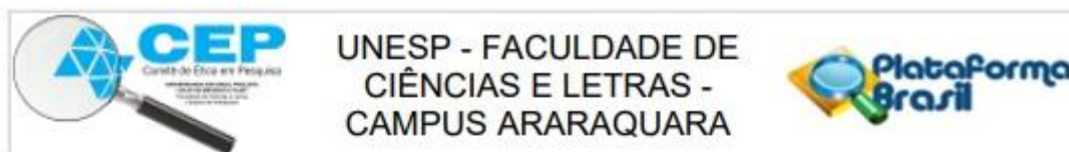


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|--|---|---------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa: Tecnologias digitais e andragogia: o lugar da formação docente | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 50 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Rodrigo Chechi Marineli | | | |
| 6. CPF: 427.953.218-40 | | 7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Doutor Caio Simões Jardim Brasil BARRA BONITA SAO PAULO 17340000 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: 14981038133 | 10. Outro Telefone: |
| | | 11. Email: rodrigo.chechi@hotmail.com | |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>28 / 04 / 22</u> | | <u>Rodrigo Chechi Marineli</u> Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara | | 13. CNPJ: 48.031.918/0026-82 | 14. Unidade/Órgão: |
| 15. Telefone: (16) 3301-6224 | | 16. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: <u>Prof. Dr. Jean Cristtus Portela</u> | | CPF: <u>25395563881</u> | |
| Cargo/Função: <u>Diretor de Unidade</u> | | | |
| Data: <u>29 / 04 / 2022</u> | | <u>Jean Cristtus Portela</u> Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

ANEXO 02 – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO PARA APRECIÇÃO ÉTICA (CAAE).



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecnologias digitais e andragogia: o lugar da formação docente

Pesquisador: Rodrigo Chechi Marineli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58415822.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.404.977

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que, de acordo com o documento informações básicas do projeto, "o problema central será investigar a utilização e apropriação das tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação de professores para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pressupõe que a sociedade (não científica) tenha um senso comum de que as TDIC sejam focadas/utilizadas para o lazer. Com a Pandemia da COVID-19, esse pensamento pode ter diminuído, porém algumas pessoas

consideradas "imigrantes digitais", apresentam certo negacionismo quanto ao seu uso nas esferas educacionais". Para tanto, o pesquisador propõe a realização de um estudo qualitativo, com dados serão coletados por meio de entrevistas junto a 50 participantes, sendo 25 professores e 25 pesquisadores. A coleta de dados envolve a formação das TDIC e Andragogia.

Objetivo da Pesquisa:

São apontados como objetivos da pesquisa:

"A pesquisa terá como objetivo geral analisar a apropriação e as possibilidades de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, os objetivos específicos serão divididos em:

a) Analisar o currículo dos cursos de Pedagogia quanto a inserção de disciplinas tendo

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

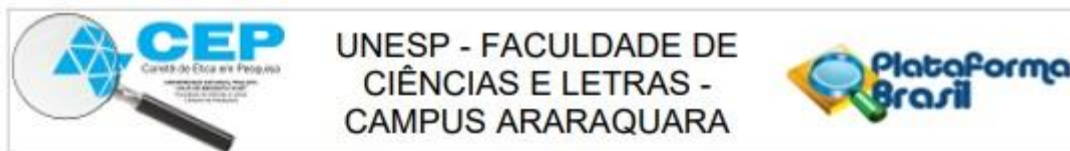
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.404.977

- como a foco a formação/utilização das TDIC na prática docente;
- b) Investigar as dificuldades referente ao letramento digital entre docentes e estudantes da EJA;
- c) Apontar se a pandemia da COVID-19 impactou negativamente a modalidade EJA entre docentes e discentes considerados imigrantes digitais."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos documentos informações básicas do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido são identificados os seguintes riscos e benefícios:

***Riscos:**

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são: demandar tempo excessivo do participante, invasão de privacidade mediante algumas perguntas do questionário e/ou entrevista e risco baixo de contaminação por COVID-19.

Benefícios:

A importância dessa pesquisa para a educação é analisar a formação de professores na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o uso das Tecnologias em sala de aula, ou seja, verificar se ao longo da graduação, os professores dessa modalidade estão se apropriando desses assuntos, na intenção de executar um trabalho significativo ao assumirem uma sala de aula."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o projeto intitulado "Tecnologias Digitais e Andragogia: o lugar da formação docente" trata de uma temática atual e relevante que foi desenvolvida para investigar o papel da gestão educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente ao letramento digital e o lugar da Andragogia na formação docente. Envolve a conjunção entre letramento digital e letramento científico para uma educação libertadora e transformadora, neste caso, em um grupo de docentes e estudantes do EJA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e encontram-se adequados para a análise ética, de acordo com a legislação.

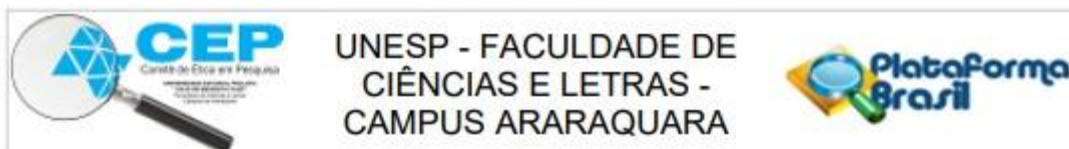
Recomendações:

não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho encontra-se bem estruturado e adequado para a análise ética deste comitê.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.404.977

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/05/2022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1937271.pdf | 29/04/2022 09:14:05 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Doutorado.pdf | 29/04/2022 09:11:53 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto_Assinada.pdf | 29/04/2022 09:10:27 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_Participantes.PDF | 28/04/2022 15:51:25 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |
| Outros | questionario_estudantesEJA.pdf | 28/04/2022 15:50:38 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |
| Outros | questionario_professores.pdf | 28/04/2022 15:50:17 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |
| Outros | Termo_Escola.PDF | 28/04/2022 15:49:43 | Rodrigo Chechi Marineli | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 12 de Maio de 2022

**Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br