



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA  
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO  
CURSO DE PEDAGOGIA

JESSIANE DOS SANTOS REIS  
NATANAEL OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS  
DOS USOS DAS TDIC'S NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

PARNAÍBA – PI  
2022

JESSIANE DOS SANTOS REIS  
NATANAEL OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS  
DOS USOS DAS TDIC'S NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

Trabalho de conclusão de curso – TCC  
apresentado à Universidade Federal do Delta do  
Parnaíba como requisito para a obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia.  
Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

PARNAÍBA – PI

2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Delta do Parnaíba  
Biblioteca Central Prof. Cândido Athayde

R375e      Reis, Jessiane dos Santos  
Educação e pandemia: a percepção docente sobre os impactos dos usos das tdic's na educação de pessoas jovens e adultas [recurso eletrônico] / Jessiane dos Santos Reis, Natanael Oliveira do Nascimento – 2022

1 Arquivo em PDF.

TCC (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. 2. TDIC's. 3. Pandemia.  
4. Ensino Aprendizagem. I. Nascimento, Natanael Oliveira do. II. Título.

CDD: 374

JESSIANE DOS SANTOS REIS  
NATANAEL OLIVEIRA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE OS IMPACTOS  
DOS USOS DAS TDIC'S NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

Trabalho de conclusão de curso – TCC  
apresentado à Universidade Federal do Delta do  
Parnaíba como requisito para a obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia.  
Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires Melo

Aprovado em: 14 de outubro de 2022

**BANCA EXAMINADORA**



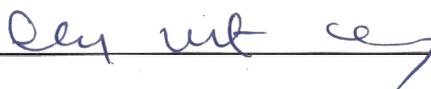
---

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pires de Melo



---

Profa. Dra. Edmara de Castro Pinto



---

Profa. Dra. Cloris Violeta Alves Lopes

Dedicamos este trabalho para as pessoas mais importantes de nossas vidas, nossos pais, César, Nazaré, Natali e Damiana, por serem nossa maior de fonte inspiração, incentivo e amor e por nunca duvidarem da nossa capacidade. Este trabalho também é de vocês.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me guiar durante esses quatro anos de jornada e por me permitir perseverar apesar de todas as dificuldades enfrentadas. E aos meus pais, Nazaré Gomes e César Reis pelo apoio incondicional fornecido durante toda a graduação.

À minhas irmãs, Jéssica, Sarah, Sabrina e Joiciane, por estarem sempre ao meu lado, e pelas risadas compartilhadas mesmo em dias difíceis. Em especial, a Jéssica Reis por ser minha alma gêmea, minha maior fonte de inspiração, por sempre acreditar em mim.

Aos meus avós, Maria José e Valdir (*in memoriam*), Maria de Fátima e Seu Chico pelos ensinamentos repassados ao longo dos anos, e pelo carinho demonstrado em cada abraço.

Aos amigos que conquistei durante essa jornada, por cada momento compartilhado, e por tornarem essa caminhada mais fácil. Em especial, à minha panelinha de estudos e fofocas: Aline Farias, Ariel, Cleidiele, Lucas, Helena e Natanael Oliveira.

Ao meu namorado e companheiro de pesquisa, Natanael Oliveira, por toda a parceira e companheirismo ao longo dos anos, por me acompanhar em mais uma jornada e por sempre me fazer sorrir, você torna a minha vida mais feliz.

Aos professores que gentilmente se disponibilizaram para participar de nossa pesquisa, mesmo em meio a uma extensa carga horária de trabalho e estudos. Sem vocês, esse trabalho não seria possível.

Aos professores que contribuíram com minha formação, por me ensinarem a importância que a Educação tem em nossas vidas, e por exercerem tão lindamente a arte de ensinar.

Ao professor e orientador Prof. Dr. Samuel Pires Melo, pela paciência, carinho e compreensão durante o processo de escrita deste trabalho, e por ser mais que um orientador, ser um grande amigo.

Aos livros que me salvaram em mais dias do que posso contar, principalmente por ter me aproximado de pessoas especiais por quem nutro um imenso carinho, meu clube do livro: Aline, Fabricio, Jessica, José, Helena e Yasmin, vocês são o meu arco-íris em dias chuvosos.

Aos demais familiares e amigos pelo apoio e carinho dado até aqui. Cada um de vocês tem um lugar reservado em meu coração.

E por último, agradeço a mim mesma por ter dado o meu melhor, mesmo em dias difíceis e por ter permanecido até aqui, apesar de todas as barreiras.

Jessiane dos Santos Reis

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente à Deus, pois todas as minhas orações a noite foram concedidas, e hoje estou realizando um sonho que não é só meu, mas de todas as pessoas que fizeram ou contribuíram de alguma forma em minha formação acadêmica.

Aos meus professores e professoras do curso de Pedagogia, que fizeram parte do meu processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da Universidade, vocês são meu incentivo e inspiração para pesquisar. Em especial, ao Professor Dr. Samuel Pires Melo, pelo carinho e amizade nutridos durante esses anos, sua orientação foi essencial para a produção deste estudo. Muito Obrigada!

A todos os voluntários que participaram dessa pesquisa, pois sem eles a crítica social no qual essa pesquisa se empenha não seria possível.

Aos meus amigos, obrigado pela compreensão em momentos de ausência, pelas mensagens de apoio e carinho para continuar sempre lutando pelos meus sonhos.

A minha namorada e companheira de pesquisa, Jessiane Reis, que esteve e viveu comigo todos os momentos que a Universidade proporcionou, e hoje estar presente em grande parte da história da minha vida.

A minha família que se fez presente na minha vida em todos esses anos durante o curso de pedagogia, sem essa base esse sonho não estaria se realizando.

Natanael Oliveira do Nascimento

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.”

Paulo Freire.

## RESUMO

A presente monografia investiga as percepções de docentes sobre o uso contínuo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) durante a pandemia da covid-19 e como isso interferiu na aprendizagem de alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). Para tanto, se caracteriza em sua metodologia como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, a partir de uma abordagem qualitativa em que serão analisados os dados encontrados por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada aos docentes, partindo da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A problemática desse trabalho diz respeito a identificação das dificuldades enfrentadas pelos docentes da EPJA na inserção das TDIC's em sua prática pedagógica e os impactos resultantes da pandemia da COVID-19 e do uso contínuo dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Teve como principais objetivos compreender as práticas educativas dos docentes e as estratégias de ensino para incluir as TDIC's na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, identificar as percepções docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TDIC's durante a pandemia da COVID-19, e suas consequências no processo de ensino aprendizagem, e por fim, analisar as percepções docentes sobre a utilização das TDIC's pelos discentes no processo de ensino aprendizagem. Em relação ao aporte teórico, foram utilizados, sobretudo, Freire (2020); Haddad e Pierro (2000); Arroyo (2008); Passos (2011) e Santos (2016) no tocante as discussões sobre educação de pessoas jovens e adultas. Para compreender mais sobre tecnologias na educação utilizamos os estudos de Lévy (1999); Libâneo (1994); Pedroso (2018) e Perez Gomes (2015). Por fim, acerca dos estudos sobre a Educação e Pandemia, utilizamos sobretudo a leitura de artigos encontrados em revistas, a citar: Dias e Pinto (2020) e Martins (2020). A partir disso, conclui-se que os resultados centrais dessa pesquisa, relatam as dificuldades que os docentes tiveram durante a pandemia para efetivar o ensino e as adversidades enfrentadas pelos alunos da modalidade nesse contexto.

**Palavras-chaves:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas. TDIC's. Pandemia. Ensino aprendizagem.

## ABSTRACT

This monograph investigates the perceptions of teachers about the continuous use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) during the covid-19 pandemic and how this interfered in the learning of students of the Education of Young and Adult People (EYAP). Therefore, it is characterized in its methodology as a bibliographic and descriptive research, based on a qualitative approach in which the data found will be analyzed through a semi-structured interview applied to teachers, based on the content analysis proposed by Bardin (2011). The work problem concerns the identification of the difficulties faced by EYAP teachers in the insertion of DICT in their pedagogical practice and the impacts resulting from the COVID-19 pandemic and the continuous use of DICT in the teaching-learning process. Its main objectives were to understand the educational practices of teachers and teaching strategies to include DICT in the Education of Young and Adult People, identify teachers' perceptions about the difficulties faced by students in the use of DICT during the COVID-19 pandemic, and its consequences in the teaching-learning process, and finally, to analyze teachers' perceptions about the use of DICT by students in the teaching-learning process. Regarding the theoretical contribution, Freire (2020); Haddad and Pierro (2000); Arroyo (2008); Passos (2011) and Santos (2016) regarding the discussions on the Education of Young and Adult People. To understand more about technologies in education, studies by Lévy (1999) were used; Libâneo (1994); Pedrosa (2018) and Perez Gomes (2015). Finally, regarding studies on Education and the Pandemic, we mainly use the reading of articles found in magazines, namely: Dias; Pinto (2020) and Martins (2020). From this, it is concluded that the central results of this research report the difficulties that teachers had during the pandemic to carry out teaching and the adversities faced by students of the modality in this context.

**Keywords:** Education of Young People and Adults. DICT. Pandemic. Teaching learning

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS CONCEITUAIS.....	15
1.1	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: situando o debate histórico.....	15
1.2	A Educação de Pessoas Jovens e Adultas: cenários, desafios e reflexões contemporâneas.....	18
2	AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	24
2.1	O uso das tecnologias na Educação de Pessoas Jovens e Adultas durante a pandemia da COVID-19.....	24
2.2	Um conceito ampliado de tecnologias na educação.....	26
2.2.1	A realidade educacional em contraponto ao uso das novas tecnologias no contexto de pandemia.....	28
3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS.....	32
3.1	Caracterização metodológica da pesquisa.....	33
3.2	Sujeitos da pesquisa e o campo investigado.....	34
3.3	Análise de dados.....	37
3.3.1	As práticas pedagógicas dos docentes e as estratégias de ensino para incluir as TDICS na Educação de Pessoas Jovens e Adultas.....	37
3.3.2	As percepções docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TDIC's durante a pandemia e suas consequências no processo de ensino aprendizagem.....	40
3.3.3	As percepções docentes sobre a utilização das TDICS pelos discentes da EPJA no processo de ensino aprendizagem.....	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	48
	APÊNDICES.....	53

## INTRODUÇÃO

A Educação é o meio pelo qual o sujeito interage e aprende a conviver em sociedade. É um direito de todos ter acesso ao conhecimento e se apropriar dele, todavia em determinados contextos não há essa possibilidade. Isso resulta em pessoas que não conseguiram o acesso ou permanência na escola, vários fatores como: a necessidade imediata de trocar a escola pelo trabalho, a falta de apoio e incentivo, a dura realidade socioeconômica, etc. contribuem para esse resultado. Neste contexto, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) nasce, sendo uma modalidade com o intuito de promover o ensino para os alunos que estão com a escolaridade atrasada.

A EPJA se constitui como uma modalidade de ensino, com características e subjetividades, podendo ser compreendida pelo currículo, pelos sujeitos que a compõem, pelas vivências pessoais e pedagógicas e também pela formação dos professores. Mesmo com reconhecimento de suas especificidades, a EPJA se estabelece diante dos constantes desafios, tais como a falta de políticas públicas, de proposta curricular elaborada e de formação de professores para atuar nessa modalidade (SANTOS, 2016).

Em vista disso, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), tende a ser mais um desafio para EPJA. Segundo Kenski (2010, p. 21), o “[...] homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”. Sob essa compreensão, a mudança na forma de obter conhecimento se efetivou durante a pandemia da covid-19, momento que em as TDIC's foram de suma importância para Educação em geral.

Cruz (2008, p. 146) pontua que as tecnologias “[...] podem ser utilizadas para desenvolver o senso crítico, a autonomia, a motivação, o prazer de aprender e buscar novas informações, usar fatos da realidade, instigar a curiosidade epistemológica, o lazer, entretenimento, diversão e jogos educativos”, proporcionando a “[...] ocorrência de novas formas de aprendizagem, de novas modalidades de laços sociais, de vivência de meios alternativos de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, da iniciativa e da criatividade”.

A importância desse tema se figura na compreensão de que a educação de pessoas jovens e adultas e sua relação com as tecnologias digitais da informação e comunicação, enquanto áreas de estudo interligadas, ainda carecem de uma atenção específica, uma vez que durante a

pandemia da covid-19 foi preciso fazer uma integração emergencial desses campos, sem a preparação e capacitação necessária tanto de alunos quanto de professores. Desse modo, compreende-se que esses acontecimentos podem ter influenciando e/ou contribuído na aprendizagem dos alunos da EPJA, seja como dificuldades ou potencialidades. Assim, esse estudo busca identificá-las a partir da perspectiva de professores dessa modalidade de ensino.

Dessa maneira, essa pesquisa nasce em decorrência de nossas inquietações acerca da interrelação entre a EPJA e a TDIC's, uma vez que a inserção das tecnologias digitais na educação pública ainda não ocorre de forma efetiva. Neste sentido, a problemática que norteia nosso trabalho, se baseia em duas questões norteadoras, a saber: Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes da EPJA na inserção das TDIC's em sua prática pedagógica? E quais os impactos resultantes da pandemia da covid-19 e do uso contínuo da TDIC's no processo de ensino aprendizagem?

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as percepções de docentes sobre como o uso contínuo das TDIC'S durante a pandemia da covid-19 interferiu na aprendizagem de alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ademais, os objetivos específicos que dão suporte a pesquisa são: a) Compreender as práticas educativas dos docentes e as estratégias de ensino para incluir as TDIC's na Educação de Pessoas Jovens e Adultas; b) Identificar as percepções docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TDIC's durante a pandemia da COVID-19, e suas consequências no processo de ensino aprendizagem; c) Analisar as percepções docentes sobre a utilização das TDIC's pelos discentes no processo de ensino aprendizagem.

Quanto aos percursos metodológicos da presente pesquisa, configura-se em uma abordagem qualitativa, versada em um caráter bibliográfico e descritivo. Para a produção de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e como instrumento de investigação, aplicamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Quanto ao aporte teórico, acerca dos estudos voltados para Educação de Pessoas Jovens e Adultas, destaca-se autores como Freire (2020); Haddad e Pierro (2000); Arroyo (2008); Passos (2011) e Santos (2016). Ademais, as discussões sobre tecnologias basearam-se sobretudo nos estudos de Lévy (1999); Libâneo (1994); Pedroso (2018) e Perez Gomes (2015). Acerca dos estudos sobre a Educação e Pandemia, utilizamos sobretudo a leitura de artigos encontrados em revistas, a citar: Dias e Pinto (2020) e Martins (2020).

Este trabalho se dividi em três capítulos. No primeiro capítulo, faremos uma contextualização em relações as perspectivas sócio-históricas e conceituais da Educação de

Pessoas e Adultas, passando por momentos históricos e contemporâneos, até os sujeitos que a compreendem, como professores e alunos. No capítulo II, abordaremos as Tecnologias da informação e da comunicação e as relações pertinentes a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Além disso, versa sobre o contexto de pandemia, em que essas Tecnologias fizeram ponte mediante os alunos, professores e a Educação.

O capítulo III trata sobre os resultados e as discussões desse trabalho, bem como o percurso metodológico seguido e as práticas pedagógicas dos docentes da EPJA. Ademais, no apresenta-se a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e as discussões resultantes. E por último, nossas considerações finais, no qual retornamos as questões norteadoras da pesquisa e traçamos reflexões sobre os resultados alcançados e as temáticas abordadas.

## 1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS<sup>1</sup>: PERSPECTIVAS SÓCIO-HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

No que se refere a Educação, é importante destacar que a escola não o único meio em que ela acontece e que não há uma forma singular de educar. Neste sentido, não é possível estipular um método que se adeque a todas as escolas, meios educacionais e sujeitos presentes nela, uma vez que é um importante meio para a apropriação e produção do conhecimento. A Educação é plural e deve ser propagada como tal, se comprometendo com questões políticas, culturais, sociais, de transposição didática, etc. Dessa maneira, este capítulo discutirá sobre a Educação de Pessoas Jovens de Adultos (EPJA), retratando seus aspectos conceituais e históricos, e seus significados enquanto modalidade de ensino.

Destacando também os sujeitos da EPJA que possuem experiências fora do ambiente escolar que não podem ser desconsiderados durante o processo de ensino aprendizagem. Desta maneira, ressaltamos que não temos a pretensão de exibir a história na íntegra da EPJA, mas frisar os principais acontecimentos históricos que marcaram essa modalidade de ensino que nos ajudará na compreensão do desenvolvimento da EPJA de modo geral.

Por conseguinte, faz-se necessário uma contextualização das mediações ocorridas entre a Educação de Pessoas Jovens e Adultos e o contexto pandêmico da covid-19 por ser um momento histórico que marcou a sociedade como um todo. Ele serviu como ponte direta para a utilização das Tecnologias na Educação de forma contínua e praticamente obrigatória para que a Educação não estagnasse. *A priori*, precisamos adentrar na história da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil, conforme será apresentada na seção a seguir.

### 1.1 A Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: situando o debate histórico.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) é campo de práticas e reflexões muito amplo e que naturalmente transborda os espaços escolares, visto que se trata de uma modalidade de ensino singular que envolve questões culturais diversas. Por ser fazer presente principalmente em espaços não escolares, onde os sujeitos adquirem suas experiências que naturalmente influenciam na escolarização dos jovens e adultos que fazem parte dessa modalidade.

---

<sup>1</sup> Importa dizer que tratamos a categoria como “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, mas em alguns momentos será escrita como Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a concepção sócio-histórica.

No Brasil, a EJA passou por diversas modificações ao longo dos anos, tanto enquanto modalidade de ensino quanto os sujeitos que fazem parte da mesma. Durante muito tempo, os adultos que não eram escolarizados eram ridicularizados e tratados como inferiores, sendo rotulados como dependentes. Especialmente do período colonial à república quando se firmou a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, nada se realizou e a EJA continuou sendo enxergado como um ato de caridade e misericórdia.

O primeiro reconhecimento da EJA, enquanto modalidade de ensino, ocorreu em 1934 com o Plano Nacional de Educação, que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas (AGUIAR, 2001). Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, houve uma inclusão no Ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Entre os anos de 1947 e 1950 ocorreu a criação de campanhas em movimento a favor da educação de adultos. Sendo que em 1940 o estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades com a educação de jovens e adultos, tendo como principais motivos a erradicação do analfabetismo e desenvolvimento do País. Uma vez que as pessoas analfabetas eram vistas como um atraso, ressaltando que a preocupação maior era a formar a maior quantidade de pessoas e não com a qualidade de ensino que seria atribuída a elas.

Durante a década de 50, começou-se a pensar em um método pedagógico direcionado a educação de jovens e adultos, para que os preconceitos com a modalidade fossem rompidos. Assim, a EJA começa a ser percebida como direito, por meios dos movimentos sociais ocorridos na época.

É neste contexto que conhecemos Paulo Freire<sup>2</sup>, um dos maiores educadores do País, a Pedagogia de Freire trouxe um aspecto inovador para a época ao desmistificar o não alfabetizado como dependente e/ou incapaz. O educador propõe uma nova abordagem para alfabetizar com elas e não para elas, propondo uma conscientização da Educação e uma contextualização ao utilizar palavras geradoras que estimulavam a reflexão sobre o contexto vividos pelos jovens e adultos analfabetos, ao invés de analisar as palavras apenas do ponto de vista fonético e gráfico (STRELHOW, 2010). Dessa maneira,

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato;

---

<sup>2</sup> Ao longo de sua história recebeu 42 títulos de doutor *honoris causa*, além de títulos de professor emérito, distinguished educator e investigador emérito, de diversas universidades nacionais e estrangeira, além de inúmeros prêmios, como Educação para a Paz, da Unesco, e ordem do Mérito Cultural, do governo brasileiro (FREIRE, 2020).

simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 07).

Entre o final de 1950 e início de 1960, houve uma grande mobilização em torno da educação de jovens e adultos, com destaque para a criação de movimentos sociais que buscavam valorizar o saber e a cultura popular, dentre os quais podemos citar: “Movimento de Educação de Base” (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE). Eles tiveram forte influência da Pedagogia Freiriana. Neste contexto, Paulo Freire foi indicado para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação.

Com o Golpe Militar de 1964, a elaboração do plano foi interrompida. Nesta época ocorreu um retrocesso para a sociedade e a Educação voltou a ser utilizada com forma de homogeneização da população. Com isso, os programas que visavam uma transformação social foram interrompidos. Assim, com a ditadura militar a censura, a repressão e a perseguição se alastraram na educação dos brasileiros.

Em 1967 iniciou-se um importante movimento que tinha como pilar central a diminuição do analfabetismo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ele foi inicialmente dividido em 2 programas, o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integrada (PEI). O MOBRAL objetivava a alfabetização funcional, mecanizada com intuito de ensinar apenas a ler e escrever sem considerar o contexto vividos pelos alunos, retornando a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram culpadas pela sua situação de “analfabetismo”, sem considerar o que motivou a respectiva situação, além de culpar o “analfabetismo” e conseqüentemente os “analfabetos” pelo sub desenvolvimento do País (STRELHOW, 2010).

O fim do MOBRAL em 1985, deu lugar a Fundação Educar, que tinha o papel de acompanhar os recursos financeiros distribuídos para os programas de alfabetização de jovens e adultos. Durante a década de 90, foram criados três programas para auxiliar a educação de jovens e adultos, o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contempla a EJA em dois artigos, onde reafirmam o direito dos mesmos ao ensino básico adequado, as suas condições de estudo e o dever público de oferecê-lo gratuitamente.

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.

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

No artigo 38 da LDB, define-se que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, esses compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Além disso, determina que os exames no nível de conclusão do ensino fundamental serão realizados por maiores de quinze anos e os de nível médio por maiores de dezoito anos. Considera-se, ainda, no inciso II que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Como complemento a LDB, é homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer (BRASIL, 2000) define a EJA como “uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média”, destacando que o termo modalidade “expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser”. Dessa forma, a EJA apresenta “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26).

O parecer (BRASIL, 2000) estabelece três funções para a EJA. A função *reparadora*, a *equalizadora* e a *qualificadora*. A primeira visa garantir “o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”, uma vez que a “igualdade perante a lei é o ponto de chegada da função reparadora” (BRASIL, 2000, p. 9).

A segunda função “dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados”, permeada pelo conceito de equidade que substitui a ideia da Educação como compensação. E a terceira, que mais do que uma função permanente, se firma como o sentido da EJA, a partir da visualização da Educação como indispensável para a cidadania (BRASIL, 2000, p. 9-11).

## 1.2 A Educação de Pessoas Jovens e Adultas: cenários, desafios e reflexões contemporâneas

A EPJA configura-se em um campo de mudanças e desafios, até se tornar a modalidade que conhecemos hoje. Em relação a esses desafios, Haddad e Di Pierro, ressaltam:

[...] os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente (2000, p. 122).

Corroborando com o exposto pelos autores, ressaltamos que o primeiro passo para garantir o direito à uma educação de qualidade para esses sujeitos, consiste em melhores condições de acesso e permanência nos espaços escolares. Além disso, é preciso comprometimento com questões políticas e pedagógicas que se adequem aos contextos vivenciados por alunos que são os mais atingidos pela negligência governamental e se veem diante de uma exclusão educacional.

Para Gouveia e Silva (2015), o fato de jovens precisarem trabalhar cada vez mais cedo, em muitos casos para garantir o sustento da família, alinhado as dívidas pedagógicas que são oriundas de um processo educacional falho e até discriminatório contribuem para perpetuação da evasão escolar. Pontuam ainda que para os governantes a EPJA “é uma maneira de resgatar uma dívida do sistema com a população” (GOUVEIA e SILVA, 2015). Dessa maneira, percebe-se que nessa intenção de reparar uma dívida, o sistema continua falhando ao não levar em contas as particularidades dos sujeitos que possuem diferentes idades, histórias, origens, expectativas e realidades.

Os sujeitos que compreendem a EPJA são em sua maioria pessoas marginalizadas na sociedade, tendo como característica semelhante a classe social a qual pertencem, sendo majoritariamente periféricas. Indivíduos esses que por algum motivo não tiveram a oportunidade de estudar, seja por trabalho, família ou falta de incentivo. Logo, ao adentrar novamente no âmbito escolar esses jovens e adultos buscam uma perspectiva, mas acabam encontrando uma série de desafios a serem enfrentados, tais como: o cansaço físico e mental; a compreensão de que pode conseguir aprender; enfrentar diferenças sociais, políticas e culturais; permanecer em um ambiente a qual já se sentiu excluído e até mesmo menosprezado; se reconstruírem como sujeitos críticos e ativos na sociedade; se sentirem como capazes de socializar, aprender e produzir.

No percurso educativo dessa modalidade de ensino, é importante ressaltar o que disse Paulo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensinar ao aprender” (FREIRE, 2020, p. 25). Vivenciar a prática pedagógica dentro da EPJA é compreender que os alunos possuem saberes externos ao espaço escolar, em vista disso é preciso que o ensino seja voltado

para a inclusão desse aluno em sala de aula, de modo que os saberes e vivências possam ser compartilhados e que contribuam para uma aprendizagem significativa. Portanto, “[...] para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1977a, p. 49 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 517).

Corroborando com a ideia exposta, Fonseca (2010) afirma que é cada vez mais necessário que os professores obtenham saberes e habilidades que facilitem esse diálogo e reflexão. Se tratando de professores da EPJA, as dificuldades se ampliam, uma vez que eles precisam lidar com situações específicas, como as questões socioeconômicas, a busca pela permanência em sala de aula, estabelecer relações e diálogos entre os conhecimentos prévios dos alunos e os que serão adquiridos no percurso escolar, estimular a autonomia, abordar o contexto social e político em que estudantes vivem e a questão geracional em sala de aula.

Para Silva, J. (2010)

Refletir sobre a diversidade etária e geracional dos educandos e das educandas da EJA significa considerar os acúmulos teóricos e as constatações empíricas na educação das juventudes, das pessoas adultas e idosas. Significa averiguar a articulação das práticas pedagógicas com as demais dimensões da vida desses educandos e dessas educandas para descobrir o que unifica e o que distancia os homens e as mulheres, os/as jovens, os/as adultos/as e os/as idosos/as que demandam a modalidade (p. 145).

Para que assim seja proposta “uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares” (BRANDÃO, 2008, p. 30). Afinal, a EPJA, compreende diversos significados, espaços, sujeitos, relações e diálogos, que ultrapassam os muros da escola.

Em relação aos cenários contemporâneos, a propagação do vírus SARS-CoV-2<sup>3</sup> em 2020, e o início da pandemia da covid-19 foi um marco histórico que afetou vários setores da sociedade como trabalho, família e escola. Assim, vários meios precisaram se reinventar para viver dentro do isolamento social, medida necessária para que o vírus não se propagasse ainda mais. Dessa maneira, o meio educacional precisou criar estratégias e metodologias para enfrentar a doença e dar continuidade ao ano letivo escolar. Neste contexto, a EPJA também precisou se adaptar a essa nova realidade.

---

<sup>3</sup> Pertence a uma família de vírus que já circulava no Brasil antes da pandemia e era responsável por grande parte dos resfriados comuns.

A partir desse viés, emerge o ensino remoto emergencial (ERE), modelo em que as atividades são realizadas de forma *online*, com acompanhamento dos docentes, todavia, o ERE possui alguns desafios. Embora, em algum momento de sua profissão, os professores já lidassem com as tecnologias digitais, de repente emerge essa necessidade e obrigatoriedade de adaptação a esses recursos. Entre os desafios do ensino remoto, pode-se citar a dificuldade que os professores possuem em utilizar, relacionar e integrar tecnologias à suas práticas de ensino, ao “produzir e inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas materiais que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Além disso, há também questões estruturais enfrentadas pelos alunos, como as limitações do acesso à internet, falta de aparelhos e a dificuldade no manuseio de recursos tecnológicos para fins educacionais. Desse modo, nota-se que “muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Nesse contexto, a EPJA compreende um dos âmbitos mais vulneráveis e prejudicados pela interrupção das aulas presenciais, pois é uma modalidade que ainda enfrenta muitos desafios, sendo marcada por um histórico de exclusão educacional e pela negligência governamental, além das dificuldades de acesso e permanência. Para Arroyo,

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (2008, p. 223).

Dessa forma, no que se refere a Educação em geral, mais precisamente a pública na modalidade EPJA, é reafirmado a colocação de Arroyo (2008), pois a realidade enfrentada pelos alunos é a de luta e exclusão social, principalmente durante a pandemia. Em que o próprio sistema os valida na margem da sociedade, uma vez que com a falta de meios não há ensino, e muitos educandos tiveram que optar pelo trabalho que dava sustento a suas famílias a continuar estudando sem o material necessário. Percebe-se, assim, que a tentativa de criação de um meio que fizesse a educação continuar em curso, resultou em mais evasão e exclusão na EPJA.

Sendo assim, para que a EPJA seja integrada na utilização das tecnologias na Educação, é preciso que os alunos sejam incluídos e para uma inclusão digital são necessários o computador, o acesso a rede e um certo domínio de ferramentas utilizadas no meio tecnológico (LARA, 2010). Entretanto ressalta-se que muitos sujeitos da EPJA não dispõem dessas

ferramentas para utilizá-las, por conseguinte o cenário de pandemia tornou-se mais um desafio para a modalidade enfrentar.

O desafio da educação de adultos, concebida também como educação popular, é o pensar globalmente e atuar localmente, junto às dificuldades estruturais, financeiras e as exigências do mercado de trabalho. O analfabetismo formal aliou-se ao digital, que também provoca exclusão, pobreza e injustiça social (LARA, 2010, p. 7).

No mundo contemporâneo, as tecnologias se fazem cada vez presente na sociedade como um todo. Atualmente estamos a um *clique* de uma compra, de uma informação importante ou de uma conversa com alguém do outro lado do mundo, a internet é a maior fonte de informação e comunicação e, conseqüentemente, exerce grande influência na vida dos indivíduos. Conforme o exposto por Lara (2010), tivemos uma substituição do analfabetismo formal pelo digital, gerando ainda mais exclusão dentre as pessoas de classes periféricas. Vivemos em mundo movido pela tecnologia, a pandemia da covid-19 confirmou essa necessidade, entretanto como esperar que os sujeitos da EPJA, que em sua maioria são adultos e idosos aprendam a manusear ferramentas até então desconhecidos por eles?

Grosso modo, o ensino dos docentes e a aprendizagem dos discentes foi extremamente prejudicado. De um lado professores que não tinham capacitação específica para trabalhar com as tecnologias, e do outro, alunos que não sabia utilizar ou não tinham meios para tal. Aterrissamos em uma realidade alternativa, todavia com desafios e conseqüências reais. Em vista disso, é necessário pensarmos em uma educação em que “os saberes e competências escolares não são ignorados. Eles reencontram outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana” (ARROYO, 2008, p. 230).

Grande parte das pessoas que frequentam a EPJA, do ponto de vista tecnológico sentiram-se excluídas com a nova concepção de ensino, exposto isso Gonçalves (2019) enfatiza pontualmente as problemáticas do modelo educacional tradicional, que apesar de ser um modelo antigo ainda não resolveu objeções que são discutidas a um bom tempo. Em contraponto surge a modalidade remota, caracterizado como um modelo ineficaz do ponto de vista inclusivo, essas percepções apenas reiteram como se desenhou a educação emergencial de forma remota, embora seja uma ideia para dar continuidade no ensino, não existe um sistema que dê conta das competências e exigências que a modalidade EPJA solicita.

A Declaração de Hamburgo, ao relacionar a educação de pessoas jovens e adultas com o acesso à informação, já nos remetia a um contexto excludente ao pontuar que:

O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas de informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante (CONFINTEA, 1997, p. 17).

No período regular os alunos da EPJA já tinham uma grande dificuldade na compreensão dos assuntos, por diversos fatores, no período de pandemia essa dificuldade se duplica, a EPJA é um público diferenciado, que caminha lado a lado com a desistência. Em meios a novos desafios, ainda há questões não resolvidas dentro da modalidade como a falta de material apropriado para alunos adultos. Neste contexto, Haddad (1991), pontua outras dificuldades em relação a Educação de pessoas jovens e adultas, que apesar da historicidade ainda falha no cumprimento dos seus objetivos, uma vez que a modalidade acaba não recebendo incentivos financeiros ou políticas públicas para a inclusão desses sujeitos no mercado de trabalho e na sociedade.

Fazer uma releitura dessas questões enfatizam ainda mais o papel que a inclusão exerce sobre esses sujeitos e ressignifica a importância de uma Educação igualitária que seja pautada no exercício do direito educacional de seus educandos e que respeite seus saberes e conhecimentos. Além de reafirmar que a EPJA necessita de um olhar específico que procure minimizar essas dificuldades, pois até o momento em todo o cenário vivenciado a Educação de pessoas jovens e adultas está cercada de desafios. No próximo capítulo, daremos continuidade as reflexões sobre as Tecnologias e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

## 2 AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Neste capítulo, apresenta-se as principais problemáticas que rodam a modalidade de ensino para jovens e adultos, principalmente em relação as tecnologias. Além disso, analisa criticamente o contexto e como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem, destacando a relação entre a EPJA e as novas tecnologias digitais durante a pandemia.

A educação pública de modo geral nos últimos anos se comporta de modo retroativa e estagnada, são vários fatores importantes que interferem na educação e obviamente refletem problemáticas para todo o eixo educativo, sobretudo para a EPJA, que nesse contexto é o mais atingido, tanto pelas tomadas de decisões e, indiscutivelmente, quanto pela pandemia que assolou esse cenário.

Para tanto, se faz necessário entender como se construiu toda essa adversidade que ronda o meio educativo, os desdobramentos resultantes e o papel que as novas tecnologias assumem nesse contexto. Sendo esse um recurso que auxiliou a figura do educador durante a pandemia, conforme será explicado na seção a seguir.

### 2.1 O uso das tecnologias na Educação de Pessoas Jovens e Adultas durante a pandemia da COVID-19

Discutir as tecnologias na perspectiva da Educação de Pessoas Jovens e Adultas é essencial no mundo contemporâneo. Embora essa aproximação não seja recente, é válido ressaltar que as novas tecnologias exercem fortes influências sobre a formação educativa. Assim, estabelecer esse diálogo nos possibilita entender como está se desenhando o cenário educacional para essa modalidade de ensino, a princípio quando esse debate histórico transbordou para os eixos educacionais, palavras chaves como analfabetismo, formação tardia, complementação dos estudos se configuraram nesse contexto. Entretanto, é necessário compreender como essas estruturas estão sendo evidenciadas nessas discussões, dito isso destaca-se a renovação necessária para a modalidade EPJA, conforme pontuam Di Pierro *et al* (2001, p. 74)

[...] a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e os conteúdos de formação política para a cidadania democrática [...]. É nesta sugestiva direção de formação política para a cidadania

democrática que parece fecundo caminhar na reelaboração de currículos de educação de pessoas jovens e adultas.

Embora essa seja uma afirmativa otimista dessa modalidade de ensino, ao analisar o cenário educacional vigente, é notável que existe um contraste entre o que está escrito e promulgado com a realidade na qual muitos educadores e alunos se deparam. No cenário da pandemia esse contraste se intensificou, os incentivos para o uso das tecnologias de forma remota surgiu como uma resposta mais legítima para promover a continuidade do processo educativo. Entretanto, com essa mudança, os desafios e dificuldades aumentaram, sobretudo para EPJA.

Desse modo, estabelecer uma conversa acerca desse movimento no âmbito educativo dessa modalidade, resulta em incertezas e improdutividade no setor educacional durante a pandemia. A partir de uma percepção antagonista dessa problemática possibilita ao contexto escolar identificar fatores que são predominantes para tal improdutividade, nesse contraste Rummert e Ventura (2007) ressalva que essas preposições servem para esclarecer tais contrariedades de modo que essa modalidade é percebida como desinteressante para a sociedade.

Em diálogo com esse pensamento o uso das tecnologias durante o período remoto não se fez produtivo, principalmente para o público alvo do EPJA, uma vez que esses sujeitos não estavam familiarizados com tais recursos e são pessoas oriundas de comunidades periféricas, e que não possui acesso a maioria das tecnologias digitais. Em vista disso, Rodrigues (2010) destaca as dificuldades dos sujeitos da EPJA que, por sua vez, são pessoas reprimidas no sentido socioeconômico, essa narrativa também transborda para preconceitos culturais valorativos, que expõem como o âmbito educacional para o ensino de pessoas jovens e adultas se desgasta cada vez mais tanto no sentido político, como social.

Diante disso, projetar possíveis abordagens para intervenção nesse ambiente caótico de pandemia, dentro das especificações do ensino de jovens e adultos, se mostra conturbado, vez que as demandas projetadas para essa modalidade de forma autoritária, partem de uma concepção emergencial que não respeitou as realidades e, principalmente, os contextos sociais para o uso das tecnologias digitais durante a pandemia. No sentido atribuído por Gonçalves (2019), essa medida é impensável pois ofusca as subjetividades e as necessidades dessa modalidade de modo geral.

Mas ainda não conseguimos discutir um modelo de EaD que dê conta das demais modalidades de ensino, quem dirá para EJA. É colocar embaixo do tapete todas as

demandas por educação e atendimento de qualidade para jovens e adultos (GONÇALVES, 2019, p.3).

Refletir sobre essas problemáticas é fundamental para o educador, essa busca para diagnosticar pressões políticas dentro do ambiente educacional, pois também elucida e encomenda possíveis estratégias para serem usadas como paliativos dentro da conjunção pandêmica na modalidade EPJA. Para isso as resoluções que as novas tecnologias exercem sobre a comunidade são reais e estão presentes em todos os cenários. De acordo com Levy (2010), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), estão presentes e fazem parte da sociedade para o desenvolvimento social.

Peixoto (2020), reflete sobre a atuação do professor no sentido de perceber o seu papel como sujeito instrutivo dentro de sala de aula, onde sua ação como educador precisa intervir diretamente nos educandos de modo que eles não sejam influenciados. Contudo, é necessário que os mesmos reflitam sobre suas ações no âmbito educacional, para se tornarem sujeitos críticos e reflexivos, sendo promotores do seu próprio desenvolvimento e participantes ativos da sociedade. Na próxima seção faremos uma conceitualização das tecnologias na Educação.

## 2.2 Um conceito ampliado de tecnologias na educação

Acompanhar as mudanças tecnológicas educacionais, se faz necessário em um mundo globalizado, dessa maneira, o professor e a instituição precisam se reiterar das possibilidades para inserção na escola, afim de renovar as concepções de ensino aprendizagem no ambiente educacional. Diante disso, o educador deve se atentar as novas propostas metodológicas digitais que estão presentes no contexto escolar e são entendidas como o futuro da educação.

Vale dizer que se entende as Tecnologias Digitais (TD) não apenas como recursos que podem ser utilizados tanto no território escolar quanto em outros campos socioculturais do ciberespaço, mas também produtores de um outro lugar (espaço), em outro tempo, onde o sujeito vive e convive. Tem-se, portanto, o ciberespaço, que para Lévy (1999, p. 92) é definido “como espaço de comunicação aberta pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”; em complemento, Dias (2012, p. 28) diz ser “definido no e pelo espaço da linguagem, na temporalidade do virtual”.

Nesse sentido, as tecnologias quando trabalhadas de forma correta e contínua, com uma perspectiva emancipadora e futurista respeita as singularidades que as juventudes apresentam. A partir desse pré-requisito, o professor conhecendo a realidade do educando pode traçar metas

que segundo Vygotsky (2003) é onde o processo produtivo deve estar ligado diretamente a motivação do indivíduo. Diante disso, Freire (2020, p. 24), aponta a importância que o

[...] formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Posto isso, a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem se ressignifica consolidando os seus eixos pedagógicos, analisando esse processo nota-se a partir do entendimento do ensino com a utilização das TD, existem classes de professores da era tecnológica, ou professores que perceberam a necessidade e notaram a importância da compreensão do que são as TD possuem, que se dedicam ao conhecimento e utilizam diversas técnicas de abordagem, rompendo a barreira dessa primeira camada do que se compreende como as tecnologias digitais dentro e fora da escola, dessa forma há um ganho tanto institucional quanto educativo e social.

As juventudes dentro do ambiente escolar são representadas como colaboradores e, ao mesmo tempo, como aprendizes que necessitam de referências e modelos para um maior aproveitamento e desempenho em seu papel social. Assim, os jovens frente a esse novo cenário tecnológico educacional, necessitam de apoio técnico e estrutural para afloramento e desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, entretanto essa representação só é possível diante de algumas tomadas positivas.

É necessário, sobretudo, investir em iniciativas que propiciem a inserção do sistema educativo na sociedade digital, criando condições para que a escola e os sujeitos que nela atuam possam interagir com essas tecnologias e incorporá-las aos processos de aprender, ensinar e gerir a escola (CETIC.br, 2010, p.42).

Esse ponto de vista técnico dialoga intrinsecamente com o processo educativo, em que professor se torna mediador no processo de ensino e aprendizagem, essa função atribuída ao educador casa com as subjeções na escolha da metodologia executada no ambiente educacional, uma vez que o jovem percorre uma trajetória ao longo da sua formação como sujeito social, e explorar positivamente essa metodologia na formação educacional é essencial (LIBÂNEO, 1994). Nesta perspectiva, enfatiza-se a proposta de forma significativa na construção do conhecimento que para Libâneo (1994, p. 173) são “[...] todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica de ensino e aprendizagem”.

Essa afirmação do autor ratifica as acomodações na trajetória do conhecimento, tendo em vista que os meios de aprendizagem digital caminham para uma ação progressista onde o educador moderno necessita se realinhar com as novas propostas educacionais e ir de contraponto com o ensino mecanicista. Assim sendo, o papel da educação no geral é contemplar todas as realidades de ensino, respeitar todas as subjetividades, o ensino necessita ter aspecto formador contextualizado e pontuado, a produção do conhecimento não pode ser de forma obscura ou em isolamento (FREIRE, 2020).

Desse modo, destacamos pontualmente a importância da formação continuada para os professores, uma vez que contribui para agregar novos valores e conhecimentos, proporcionando ao docente uma ressignificação dos próprios fundamentos teóricos. Acerca disso, Nóvoa (1995), reflete sobre a formação continuada na proporção que a figura do educador eleve seus valores educacionais, desse modo a docência ganha novos caminhos, funcionalidades e sentidos para o desenvolvimento educacional dos educandos.

### 2.2.1 A realidade educacional em contraponto ao uso das novas tecnologias no contexto de pandemia

Relacionar as tecnologias com o processo educativo transparece ser uma tarefa assertiva que estar nas pautas educacionais há bastante tempo. Entretanto, essa conversa apesar de ser complexa necessita ganhar novos contornos, à medida que a utilização das TDICs em sala de aula se tornou imprescindível durante a pandemia, novas concepções a cerca desse contexto foram levantadas para debate, como por exemplo qual o sentido real das tecnologias para o âmbito educacional. Outrora será que de fato as novas tecnologias conseguiram ser relacionadas diretamente no processo educativo dentro das instituições de ensino na modalidade EPJA?

Devido as medidas restritivas durante a pandemia que impossibilitaram a aglomeração de indivíduos em um mesmo local, o âmbito educacional precisou redescobrir novas estratégias de forma que o processo educativo não estagnasse. Em vista disso, as TDICs tornaram-se elemento mediador dessa aproximação, por sua vez, se tornou uma ferramenta indissociável naquele momento.

Essa nova realidade intensificou o fluxo nas plataformas educacionais principalmente nos ciberespaços que receberam novas configurações para suprir a exigência educacional remota. Logo as instituições de ensino passaram a exercer suas atividades em plataformas como o *Youtube*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, entre outras. Dentro dessa

configuração de ensino, o profissional da educação se viu necessitado em acompanhar tais mudanças, uma vez que o número de canais educacionais no Youtube teve um aumento exorbitante com a pandemia da covid-19. Posto isso, Saraiva (2009b, p. 3) pontua que: “A EAD torna possível um novo tipo de sequestro: já não o corpo enclausurado, mas o tempo utilizado”. Essa afirmação reitera significativamente as relações estabelecidas entre o ser humano e o mundo digital, desse modo esses elementos se notificam como indissociáveis no mundo moderno globalizado.

Com a retomada das atividades educacionais de forma remota, os profissionais se esbarraram em várias problemáticas que são pertencentes a essa modalidade de ensino. De acordo com Di Pierro (2005), a grande parte dos usuários que procuram o sistema educacional de forma noturna são indivíduos de baixa renda e que na maioria das vezes muitos deles nem se quer tem acesso as novas tecnologias. Essa narrativa implicou metodologicamente a forma como muito educadores se posicionam em relação ao assunto que, por sua vez, se fecharam as novas propostas, outrora a própria realidade desses jovens e adultos não condiz com essas propostas de ensino.

Desse modo, a utilização das novas tecnologias nesse contexto embora se apresentasse como a única saída segura para a retomada das atividades, por outro lado a eficácia desse modelo se desenhou de forma fracassada, cujo cenário produziu pouco ou nenhum conhecimento dentre os educandos.

A partir de uma análise historicamente mais incisiva Piovezan (2017), pontua que tais problemáticas são oriundas de um contexto capitalista que transbordou para o âmbito educacional. Nesse segmento a própria ação do professor condicionou-se de forma negativa, assim esse cenário conturbado interferiu sobre o processo educativo, uma vez que o próprio educador se mostra limitado com os avanços tecnológicos, ou até mesmo acomoda-se perante o desgaste diário que esses profissionais sofrem diariamente.

Dito isso, segundo a UNESCO (2020), essa mudança de paradigma entre o ensino presencial e remoto, acarreta uma série de complicações, muitas das vezes a própria condição da aula a ser ministrada tende a ser confusa, no sentido de não cativar as potencialidades dos alunos. Em vista disso, também podemos citar fatores externos que de certa forma acabam tirando o foco dos educandos, de modo geral o cenário de pandemia desenhou como aponta Martins, uma série de indagações que estão diretamente relacionadas a figura do educador como: “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-

aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (MARTINS, 2020, p. 551).

Embora essa perspectiva não seja uma visão particular do âmbito educacional durante a pandemia, tais questões de forma negativa juntaram-se as novas condições de ensino tornando ainda mais dificultoso o processo de ensino e aprendizagem na EPJA. Em suma, esse aglomeramento de problemáticas estruturais geraram de forma acentuada um grande número de evasão escolar, uma diminuição dos números de matrículas ofertadas, haja vista essas adversidades apesar de não serem recentes necessitam serem revistas e contextualizadas para o cenário que se desenhou durante a pandemia.

Posto isso, Ribeiro (2020) menciona como a mudança repentina de atividades educacionais para a forma remota transtorna todo o ambiente educativo, uma vez que esse cenário sofre interferências a realidade e o âmbito educacional sobrecarrega, em uma perspectiva negativa onde o próprio docente quanto o discente se sentem insatisfeitos diante dos novos contornos que permearam o ensino.

Contudo, não podemos direcionar exclusivamente a responsabilidade de tais contrariedades para o ensino de jovens e adultos, partindo da concepção de que a pandemia assolou todo o mundo. Nessa conjuntura, uma modalidade que antes da pandemia aparentemente já se mostrava debilitada com os cortes na educação, sucateamento das instituições de ensino, ou a própria desvalorização do magistério, reforçaram de forma negativa os impactos educacionais nesse segmento.

Atualmente, a própria sociedade insere mecanismos indissociáveis da realidade, embora muitas pessoas não tenham acesso as novas tecnologias, elas são pontuais e estão presentes dentro da realidade educativa. No tocante, o próprio magistério estar atrelado diretamente ao processo educativo humano, uma vez que essa ação tem o objetivo de humanizar e conscientizar a sociedade. Em vista disso, Tardif e Lessard (2014, p. 35) esclarecem que,

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação de professores.

Elencando esses aspectos podemos notificar que a figura do educador vai além da própria prática metodológica ou da *práxis* de um professor que apenas reproduz os conteúdos em sala de aula, a concepção do que o professor representa para sociedade transborda desse nicho normativo, visto que toda a formação humana prática passa pelas mãos de um profissional

da educação. Nesse sentido, menosprezar essa relevância é sucumbir ao um diálogo pronto que se objetiva em inferiorizar os pilares de uma sociedade humana, crítica e reflexiva.

Em suma, todas essas complexidades dentro do âmbito educativo no contexto de pandemia acabam desmotivando o professor, uma vez que essa desvalorização muitas das vezes inibe o desempenho, a criatividade e até mesmo esfria a concepção humana do docente, que por via de regra se sente sufocado pelas mudanças e cobranças que o cercam.

Entretanto Freire (2020), direciona a figura do educador apesar das adversidades que tornam o magistério um exercício extremamente complicado, para ele o mesmo precisa refletir sobre sua prática educativa dentro e fora de sala de aula. Para isso ele precisa seguir caminhos norteadores analisando e até mesmo reformulando sua metodologia, em contraponto partindo da concepção discente é interessante que o profissional da educação identifique e projete quais mecanismos serão necessários para contemplar o tipo de cidadão que o professor pretende formar. Em vista disso, o próximo capítulo consistirá na análise das práticas pedagógicas dos docentes da EPJA na perspectiva geral, tecnológica e no contexto de pandemia e os impactos no processo de ensino e aprendizagem.

### 3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Consoante Perez Gomes (2015), ter acesso ao conhecimento é relativamente fácil e imediato, visto que vivemos em uma era globalizada e rodeada pelas TDIC's. Entretanto, educar nesse contexto torna-se um desafio, principalmente dentro da EPJA, em que é necessária uma abertura para novas aprendizagens e novas formas de ensino. No contexto de pandemia, houve a necessidade dos docentes se educarem, ou seja, aprenderem a utilizar as TDIC'S na Educação para que conseguissem educar os discentes dentro dessa configuração.

A aprendizagem em um mundo globalizado, no qual o ato de navegar virtualmente ressignifica o âmbito educacional, exige que o papel do mediador de leitura não tenha mais a mesma passividade, mas que o professor seja mais atuante, auxiliando o aluno na utilização das NTIC (LEITE, 2015, p. 27 *apud* PEDROSO, 2018, p. 70).

Nesse contexto, o docente assume o papel de mediador, de transmitir o seu conhecimento para os alunos. Dessa maneira, para haja a inserção das TDIC's na prática pedagógica dos docentes da EPJA, é importante que o docente se sinta capacitado para auxiliar o aluno na utilização das TDIC's. Conforme Nápoles (2008), as TDIC's podem ser utilizadas em diversas situações de aprendizagem, entretanto para que isso ocorra, o indivíduo deve ser capaz de reconhecê-las e de utilizá-las, além de interpretar as informações de diferentes formas, podendo utilizar também como meio para expressão e criação.

Ao tratar das práticas pedagógicas exercidas na EPJA, nota-se que ainda há um caráter bastante tradicionalista e fechado, o que impossibilita que as TDIC's sejam atuantes nessa modalidade, ferramentas como notebook e Datashow, são pouco utilizados na modalidade.

[...] a Educação de Jovens e Adultos em si não recebe a atenção devida em relação às políticas públicas educacionais voltadas para esta modalidade e quando se fala em desenvolvimentos de inovações tecnológicas para esse público, a realidade torna-se ainda mais dura, porém, não se pode dizer que não existam, mas estão muito aquém do esperado (PEDROSO, 2018).

Neste sentido, ressalta-se a necessidade de capacitação aos docentes da EPJA e também que a oferta desses meios seja mais frequente, pois assim os alunos da modalidade irão se adaptar e aprender a utilizar as TDIC's no contexto educacional. A EPJA se solidificou em meio a uma luta pelo direito a Educação, conforme o autor acima e a realidade vista durante a realização dessa pesquisa, essa modalidade não recebe a atenção e nem o apoio a qual necessita.

Assim, os alunos que entram na escola guiados pela desmotivação, se deparam com uma realidade que fortalece e solidifica essa configuração. Conforme os relatos dos docentes entrevistados nessa pesquisa, eles adentraram a realidade educacional remota sem ter o conhecimento, aprenderam na prática, a capacitação que deveriam ter sido ofertadas a eles.

### 3.1 Caracterização metodológica da pesquisa

Nesta seção, apresenta-se os percursos metodológicos utilizados nessa pesquisa, bem como o tipo de abordagem escolhida, o tipo de pesquisa, e os instrumentos para coleta de dados. Conforme Prodanov e Freitas (2013) para o conhecimento seja considerado científico, é necessário que exista um método a ser a seguido pelo pesquisador, assim adota-se procedimentos para atingir o conhecimento desejado.

Dessa maneira, nesse trabalho adotamos a abordagem qualitativa, uma vez que, nela o ambiente natural é uma fonte direta de dados e o participante o principal instrumento da investigação. Compreendemos, conforme Lükde e André (1986) que a pesquisa qualitativa pressupõe contato direto do pesquisador com o ambiente ou participante do estudo. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Além disso, a pesquisa se caracteriza como pesquisa bibliográfica, visto que inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir da leitura de livros, artigos, dissertações e teses que abordam as temáticas estudadas. Nesta etapa de revisão bibliográfica, percorremos três campos teóricos: o campo de discussão sobre a EPJA; o campo de discussão sobre as tecnologias digitais na educação, especialmente na EPJA; e o campo de relações entre a EPJA, as tecnologias e a pandemia da COVID-19. Consiste também em um estudo de natureza descritiva, uma vez que “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28).

Ademais, a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Desse modo, para realizar essa observação e análise, selecionamos o campo a ser estudado, que se denomina como a escola em que os professores

lecionam e como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada<sup>4</sup>, composta de 13 questões subjetivas, destinada aos professores da modalidade de ensino EPJA que trabalharam antes e durante o período de pandemia da COVID-19. A entrevista configura-se como um instrumento com finalidade de dar voz aos participantes da pesquisa.

O entrevistador tem uma lista de questões e perguntas a ser coberta, mas pode não usar todas em cada entrevista. A ordem das perguntas também pode mudar, dependendo da direção que a entrevista tomar. Na verdade, podem ser feitas perguntas adicionais, inclusive algumas que não tenham sido previstas no início da entrevista, à medida que surgem novas questões (GRAY, 2012, p. 302).

Para registro de informações, utilizamos um gravador de voz<sup>5</sup> e anotações feita durante a entrevista e para ordenar os dados realizamos a transcrição desse material. Ao todo foram realizadas 09 entrevistas. Das entrevistas 08 ocorreram na escola e 01 foi realizada pelo *Google Meet*<sup>6</sup>. A análise de conteúdo das entrevistas, deu-se a partir da técnica proposta por Bardin (2011), organizada em três etapas de ordem cronológica, sendo elas a 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011). A pré-análise é denominada como fase de organização, onde ocorre as sistematizações iniciais da pesquisa que irá resultar em um plano de análise, sendo realizada em quatro etapas, a saber: leitura flutuante; a escolha dos documentos; formulações de objetivos e hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase de exploração do material trata da análise e da administração das técnicas sobre o corpus da pesquisa. A terceira e última etapa é onde ocorre a síntese e seleção dos resultados, a interpretação e a utilização dos resultados para fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 2011). Apresentamos a seguir, os sujeitos da pesquisa e o campo selecionado para investigação.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa e o campo investigado

*A priori*, selecionamos uma escola municipal da rede pública de ensino da cidade de Parnaíba – PI, para em seguida construir o perfil dos entrevistados da pesquisa. Dos 09 docentes entrevistados, 08 lecionam na referida escola<sup>7</sup> e apenas 01 não faz parte do corpo docente da instituição, sendo atuante em outra escola municipal da cidade que também trabalha com a

<sup>4</sup> Entrevista aplicada encontra-se disponível no apêndice 2.

<sup>5</sup> Ferramenta encontrada em smartphones celulares.

<sup>6</sup> A entrevista realizada pela plataforma *Google Meet*, ocorreu em decorrência da dificuldade da entrevistada em conseguir um horário disponível, devido a extensa carga horaria de trabalho.

<sup>7</sup> Dessa maneira, faremos uma contextualização da escola com maior número de entrevistados, apresentando a organização escolar dentro da modalidade de ensino EPJA.

modalidade. Em relação ao EPJA, a primeira está organizada em dois turnos, sendo eles: tarde e noite, sendo dividida em 3º etapa (3º ao 5º ano do ensino fundamental), 4º etapa (6º e 7º ano do ensino fundamental) e 5º etapa (8º e 9º ano do ensino fundamental). De acordo com a diretora da escola, no turno da tarde, encontra-se um número maior de jovens de até 17 anos de idade, e no turno da noite, alunos maiores de 18 anos. Atualmente, a escola possui 176 alunos matriculados na modalidade de ensino EPJA, a frequência escolar varia de acordo com o turno e a turma, percebe-se uma frequência menor nas turmas do turno da noite.

Este fator se evidencia, uma vez que as turmas do turno da noite são compostas em sua maioria por pais e mães de família, trabalhadores e por pessoas que passaram muito tempo sem estudar. Fatores como esses contribuem também para evasão escolar que infelizmente é tão frequente dentro da EPJA. As entrevistas foram realizadas durante os horários de intervalo de aula dos professores, uma importante estratégia para identificar os professores da modalidade e propor a participação no estudo, foi chegar na escola antes do início das aulas. Dessa maneira, conversamos com os professores e entregamos um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)<sup>8</sup> que explica a natureza do estudo, os instrumentos e os meios de coleta de dados, o objetivo geral e específicos e a importância da participação de professores para a pesquisa.

Seguimos com a aplicação da entrevista, composta por 13 norteadoras, buscando coletar as estratégias de ensino para incluir as TDIC's, as dificuldades dos discentes na utilização e a percepção dos docentes sobre essa utilização no processo de ensino aprendizagem dos alunos, questões essas elaboradas a partir da revisão bibliográfica. Como forma de assegurar o sigilo e manter a identidade dos entrevistados resguardada, optamos por manter apenas a letra inicial do nome dos docentes entrevistados e mudar o complemento. Dos entrevistados, 04 são sexo masculino, com idade entre 42 e 51 anos e 05 são do sexo feminino com idade entre 41 e 60 anos. Conforme veremos na tabela a seguir.

---

<sup>8</sup> TCLE encontra-se disponível no apêndice 1.

**Tabela 1:** Sujeitos da Pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização na área</b>	<b>Tempo de Formação</b>	<b>Tempo que atua na EPJA</b>
<b>Célia</b>	52	Matemática	Não	22 anos	20 anos
<b>José</b>	42	Biologia	Sim	22 anos	18 anos
<b>César</b>	43	Ed. Física	Sim	21 anos	21 anos
<b>Pedro</b>	51	Letras Inglês	Sim	19 anos	10 anos
<b>Marisa</b>	60	L. Português	Sim	20 anos	15 anos
<b>Josiane</b>	49	Artes Visuais	Não	25 anos	20 anos
<b>Anna</b>	41	Pedagogia	Não	13 anos	5 anos
<b>Evandro</b>	43	Biologia	Sim	23 anos	23 anos
<b>Vilma</b>	59	História	Não	20 anos	17 anos

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2022).

De acordo com os dados expostos na tabela, observa-se que há uma variável entre as formações dos entrevistados, vez que apenas a graduação em Biologia se repete. Em relação a especialidades, 05 docentes apresentam especialização em EPJA. Quando questionados se na formação inicial saíram preparadas para trabalhar na modalidade EJA<sup>9</sup>, a maioria destacou que não, a preparação ocorreu de forma individual e de acordo com o desejo de melhorar a prática, mesmo o que afirmaram não ter feito especialização na área, destacaram que costumam ler artigos e realizar pesquisas individuais para aperfeiçoar sua prática pedagógica, “eu sempre estou atento aos meus de comunicação, faço pesquisas na internet, leio artigos, revistas todo tipo de material que agregue valor a minha docência” (VILMA, HISTÓRIA, 17 ANOS NA EPJA).

Na minha formação não tive o preparo adequado para trabalhar nessa modalidade, foi a partir da especialização que tive contato com esse meio, entretanto embora com a especialização o professor nunca estar preparado de fato para encarar essa realidade, ele aprende com as vivências em sala de aula todos os dias (PEDRO, LETRAS INGLÊS, 10 ANOS NA EPJA).

No que diz respeito a experiência dos docentes, é evidente que os entrevistados possuem uma vasta vivência no campo educacional, variando entre 13 e 25 anos de profissão. Sobre o

<sup>9</sup> Destacamos que durante a aplicação da entrevista, utilizamos a sigla EJA ao invés de EPJA, visto que é a nomenclatura que os professores estão acostumados por trabalharem na área a um tempo considerável.

tempo como atuante na modalidade, há uma maior divergência, uma vez que os docentes Anna e Pedro são o que trabalham a menos tempo, sendo 5 e 10 anos, respectivamente. E os docentes Cesar e Evandro com maior tempo de atuação, sendo 21 e 23 anos, respectivamente. Dessa maneira, nota-se as semelhanças e divergências presentes nos sujeitos da pesquisa, que se aproximam em idade, se distanciam em formações e se reaproximam em tempo de magistério. Nas seções seguintes, faremos uma análise mais específica com base dos relatos dos docentes entrevistados a partir das questões norteadoras da entrevista e dos objetivos da pesquisa.

### 3.3 Análise de dados

A presente seção discute os dados obtidos através da aplicação da entrevista semiestruturada, por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como instrumento de leitura flutuante<sup>10</sup>, utilizamos a entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, seguida pela etapa de escolha dos documentos

Dentro da pré-análise, a escolha dos documentos vem à tona após o pesquisador realizar uma leitura flutuante ampla, assim terá em sua análise segmentos pautados na regra da exaustividade, a qual exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que estabelece que a seleção dos documentos permita a comparação e uma categorização proximal; e a última regra, definida como a pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise (BARDIN, 2004 *apud* SOUZA; SANTOS, 2010, p. 1406).

As próximas etapas tiverem a finalidade de voltar aos objetivos específicos desse estudo, buscando contextualizar e refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores entrevistados na utilização das TDIC's em sala de aula, conforme apresenta-se nas próximas subseções.

#### 3.3.1 As práticas pedagógicas dos docentes e as estratégias de ensino para incluir as TDIC's na Educação de Pessoas Jovens e Adultas

A tecnologia é tida como elemento transformador tanto da ação docente, como no trabalho discente (PEDROSO, 2018). Nessa perspectiva, para que haja uma transformação, é necessário que primeiramente, o docente tenha meios para proporcioná-la, contudo, durante as falas dos docentes, percebemos que a realidade se denota de maneira muito diferente da

---

<sup>10</sup> Primeira etapa da fase de pré-análise proposta por Bardin (2011).

expectativa, não há como incluir as TDIC's na aprendizagem dos alunos, se o dentro do ensino não tiver a disponibilidade para tal.

A contribuição da informática para o campo da Educação é de ordem tecnológica e não conceitual, ou seja, a informática fornece técnicas e inovações tecnológicas que possivelmente serão aproveitadas na educação. Este espaço já é notório. Se há espaços para recursos tecnológicos na escola, é importante que ela assuma o papel de orientadora para a utilização de novos recursos didáticos. É necessária coerência no direcionamento do emprego dessas novas tecnologias (PEDROSO, 2018, p. 66).

Todavia, é importante ressaltar que utilizar as tecnologias sem direcionamento e sem intencionalidade pedagógica, não contribui para a inserção na EPJA. Conforme Pedroso (2018), as tecnologias não são a tábua de salvação da Educação, mas são um meio que pode tornar a aprendizagem eficiente e significativa. E para que isso ocorra, “Fatores como a abordagem pedagógica da escola e dos professores, fatores políticos e sociais que envolvem o ambiente escolar, fatores físicos, fatores que envolvam capacitação e aperfeiçoamento dos professores, dentre outros” (PEDROSO, 2018, p. 62), devem ser considerados.

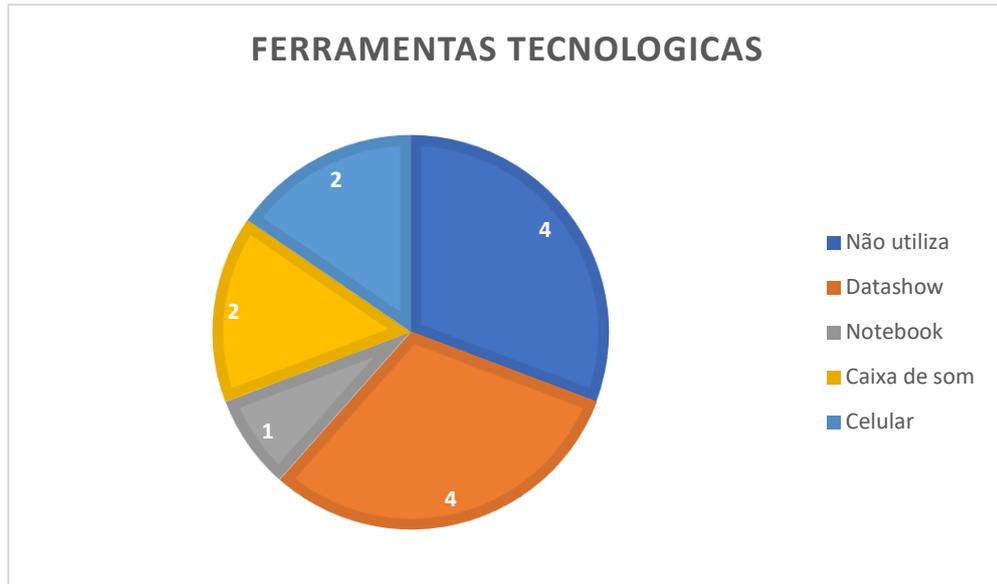
A abordagem pedagógica dos docentes entrevistados, fogem dessa perspectiva, uma vez que a grande maioria considera as tecnologias essenciais para a Educação, entretanto quase metade dos entrevistados ainda não conseguiram incluir as TDIC's em suas práticas, muitos desses casos são em decorrência da falta de apoio das redes de ensino que não ofertam. A escola que os referidos docentes lecionam, possui um laboratório de informática, mas que nunca foi utilizado pela EPJA.

O docente Cesar (EDUCAÇÃO FÍSICA, 21 ANOS NA EPJA), destacou que as tecnologias “são fundamentais como um recurso pedagógico”, e que busca levar para a sala de aula recursos tecnológicos para auxiliar sua prática, mas que ainda não é possível que os alunos participem ativamente nesse contexto, principalmente no período pós pandemia que as aulas voltaram a ser mais expositivas como uma forma de tentar recuperar “o tempo perdido” em que a maioria dos alunos não conseguiu acompanhar as aulas. Outra docente destacou “Se realmente tivesse estrutura para utilizar seria muito positivo, porém não temos estrutura” (MARISA, LETRAS PORTUGUÊS, 15 ANOS NA EPJA). Neste sentido, a docente Vilma (HISTÓRIA, 17 ANOS NA EPJA), contribuiu afirmando que as tecnologias “são importantes para o professor, pois elas auxiliam a prática pedagógica, mas é necessário que o professor tenha um certo domínio para usa-las”.

Por conseguinte, percebe-se que os docentes entendem a importância das tecnologias para a Educação, mas sentem dificuldades em incluir em suas práticas. E a dificuldade se amplia

quando o assunto é a inclusão do aluno nesse processo, no gráfico 1 veremos as ferramentas tecnológicas que os docentes entrevistados costumam utilizar em suas práticas pedagógicas.

**Gráfico 1:** Ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes



Fonte: dos autores (2022).

Conforme o gráfico 1, quando questionados sobre as ferramentas mais utilizadas em sala de aula, os docentes responderam de forma diversas, 04 afirmaram utilizar o data show, 01 o notebook, 02 utilizam a caixa de som para dinamizar as aulas, 02 usam o celular e 04 afirmaram não utilizar ferramentas tecnológicas após o período de pandemia. Um dos docentes entrevistados relatou “Eu utilizo Datashow e notebook, eu percebi que os alunos gostam quando eu uso esses recursos nas aulas por isso sempre que posso trabalho minhas aulas com esses recursos” (JOSÉ, BIOLOGIA, 18 ANOS NA EPJA).

Dentre os 04 docentes que não costumam utilizar ferramentas tecnológicas em suas aulas no período atual, uma destacou: “geralmente eu não gosto muito de usar essas ferramentas dentro de sala de aula, porque minha metodologia é diferente. Costumo utilizar o material tradicional como os livros didáticos” (JOSIANE, ARTES VISUAIS, 20 ANOS NA EPJA). Neste sentido, 05 dentre os 09 docentes entrevistados utilizam ferramentas tecnológicas em suas aulas e em alguns casos mais de uma e 04 não utilizam, quando questionados a respeito dessa falta de inclusão das TDIC’s na EPJA, os docentes destacaram que as escolas onde lecionam não disponibilizam esse tipo de tecnologia, o que dificulta essa inserção.

Em vista disso, nota-se que há um empenho de alguns docentes em tentar ofertar aos alunos novas possibilidades e formas de ensino, mesmo em meio a falta de recursos. Todas as ferramentas citadas pelos docentes, são pessoais, nenhum apoio tecnológico é fornecido a eles para serem utilizados em sala de aula. Na seção a seguir, apresenta-se as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TDIC's.

### 3.3.2 As percepções docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TDIC's durante a pandemia e suas consequências no processo de ensino aprendizagem

Relacionar o processo de ensino e aprendizagem de forma remota durante a pandemia da covid 19, com a baixa avaliação educacional dos sujeitos que passaram e fizeram parte desse momento, expõem os impactos pontuais que a educação sofreu com a pandemia, não apenas na modalidade EPJA, mas em todo o cenário educacional, principalmente na rede pública de ensino que ainda carece de questões mal resolvidas antes do período pandêmico. Dessa maneira, é possível mapear tais impactos em uma ótica partindo da concepção do docente, figura que esteve presente durante esse processo, vivenciou e denotou com seus próprios olhos, o “desastre” como citado por parte dos professores durante as entrevistas. Ao serem questionados sobre os principais impactos da pandemia para EPJA, alguns docentes afirmaram

Foi avassalador, quem ficou foram os alunos que realmente queria terminar os seus estudos, tivemos uma evasão de quase 100% e isso foi muito triste para a educação deles (JOSIANE, ARTES VISUAIS, 20 ANOS NA EPJA).

Foram devastadores, o ensino antes da pandemia de certa forma já se mostrava incompleto, com a pandemia os números de alunos que evadiram da escola foram assustadores (VILMA, HISTÓRIA, 17 ANOS NA EPJA).

De acordo com os relatos das docentes, torna-se evidente que umas das maiores consequências da pandemia para EPJA foi a evasão escolar de grande parte do alunado, sabe-se que a EPJA é uma das modalidades que possui um altíssimo número de evasão, causada por diversos fatores, tais como: dificuldades em aprender os conteúdos, o espaço escolar que em alguns casos não se adequa aos alunos, a falta de tempo para estudar, o cansaço físico e mental e a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar.

Com a pandemia e o ERE, esses fatores se ampliaram e tomaram um novo rumo, mas que consequentemente acabaria com o mesmo resultado, a desistência, seguida de evasão escolar. Segundo os docentes entrevistados, a principal dificuldade dos alunos durante as aulas remotas, era o acesso à internet que muitos não dispunha e a falta de um aparelho para assistir

as aulas, como o celular. Ademais, conforme o docente Pedro (LETRAS INGLÊS, 10 ANOS NA EPJA), os alunos mais velhos não conseguiam acompanhar as aulas, pois não tinham o conhecimento para utilizar as TDIC's, o que gerava uma exclusão ainda maior desses alunos. Em consequência dessa falta, muitos alunos acabaram ausentes das aulas.

Eles não conseguiram aproveitar nada, sinto que foi um ano perdido para eles o processo de ensino e aprendizagem não se efetivou como esperado (VILMA, HISTÓRIA, 17 ANOS NA EPJA).

Diante dos relatos das docentes como esperar que os alunos da EPJA conseguissem acompanhar as aulas, e compreender os conteúdos abordados quando não conseguiam nem o acesso para tal? Nesse cenário, percebe-se que não há como o processo de ensino aprendizagem acontecer de maneira prevista, e a consequência dessas questões é que os alunos retornaram as aulas presenciais muito prejudicados, como se tivessem passado os dois anos de pandemia sem a oferta garantida de estudo, o que de fato acabou acontecendo.

O problema do analfabetismo, assim como da apropriação das tecnologias, está atrelado a carências diversas, como acesso à distribuição de energia elétrica, a transporte, a sistemas públicos de saúde, à telefonia, à distribuição de renda, à expectativa de vida e como tal deve ser enfrentado de forma integrada aos encaminhamentos de soluções de todos os fatores que impactam seus resultados (FRANCO, 2009, p. 137).

Conforme o autor<sup>11</sup>, a falta de acesso as tecnologias e a ferramentas que possibilitam o ensino está inteiramente ligada ao contexto social, não há como um aluno que não tenha acesso ao computador ou até mesmo a um aparelho celular, conseguir se apropriar de um conhecimento que será repassado por meio dele. No mundo contemporâneo, há uma necessidade urgente de inclusão digital.

No contexto de pandemia, os docentes precisaram aprender e a se adaptar com o uso das TDIC's, ainda que vivessem em uma realidade em que o processo de ensino e aprendizagem já era enxergado como dificultoso, devido ao fato da EPJA incorporar diferentes realidades e contextos sociais. Nessa contextualização, segundo Maia e Matar (2007), a própria virtualidade indispõe da condição necessária para englobar o ensino remoto para as condições favoráveis de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, podemos refletir que a ação do professor em sala de aula virtual, sofreu impositivamente adversidades no seu fazer pedagógico, uma vez que o próprio educador não estar familiarizado com a dinâmica ou até mesmo o uso dos recursos tecnológicos e até mesmo

---

<sup>11</sup> Franco (2009).

a falta deles, durante a entrevista, os docentes destacaram que precisaram comprar novos aparelhos durante a pandemia para utilizar nas aulas remotas. Em vista disso Flores (2013), instiga movimentos educativos governamentais para a qualificação do professor com as novas realidades digitais, com foco em familiarizar o educador com as novas concepções de ensino.

De modo geral, essa reinvenção do educador para se adequar as exigências do ensino remoto ainda que vista com bons olhos em um primeiro discurso, outrora a contradição se sobrepôs sobre essa nova realidade, uma vez que a complexidade de educar na condição remota não estar atrelada apenas ao próprio fazer, mas depende de toda uma logística por trás e até mesmo a condição social dos educandos influi diretamente nesse processo.

Em concordância Martins (2020), afirma que o próprio ambiente educativo devastado pela pandemia da covid 19 trouxe consigo críticas e reflexões, assim, reconhecer a figura educativa que o professor representa em diversos contextos, sendo eles no mundo físico ou virtual, é denotar a complexidade de mudança de paradigma sobrecarrega e dificulta o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na modalidade de ensino EPJA.

Em suma, todas essas problemáticas infelizmente ainda foram somadas com as adversidades encontradas pelos discentes da EPJA no ERE, uma vez que esses sujeitos se sentiram excluídos do processo educativo na qual a educação remota estava inserida. Dessa forma, esses alunos precisaram lidar com a inexistência de um suporte tecnológico e pedagógico que suprisse as necessidades na qual essas condições educativas exigiam. Diante disso, assistir uma simples aula virtual se tornou uma tarefa trabalhosa, pela falta de meios para tal.

Portanto, devido essas pontuações o professor se sentiu fragilizado no sentido de que, a sua própria ação dentro desse ambiente virtual ficou extremamente comprometida, pelo fato de não haver possibilidades para a condição mínima para a realização de uma aula remota onde todos estivessem conectados ao mesmo tempo, partindo dessas concepções as plataformas digitais como *google meet* e *google classrom* foram descartadas<sup>12</sup>, assim a metodologia desses professores precisou ser realocada e restrita para o uso do *WhatsApp*<sup>13</sup> como principal ferramenta educativa.

Nesse sentido, os docentes entrevistados criaram grupos de *WhatsApp* onde mandavam os conteúdos em forma de PDF, juntamente com os links de *Youtube* que faziam o intermédio desses conteúdos e para aqueles alunos que sentiam dificuldade com os links enviados nos

---

<sup>12</sup> Segundo os docentes entrevistados, a prefeitura municipal da cidade decretou que tais plataformas fossem utilizadas para ensino, entretanto os discentes tiveram ainda mais dificuldades de acesso, e muitos não sabiam como utilizar.

<sup>13</sup> Aplicativo utilizado até então para troca de mensagens.

grupos, os professores explicavam todo o assunto a partir dos áudios. Dessa forma, as atividades se desenharam nesse contexto, entretanto um ponto chave para a reflexão sobre a prática educativa em cima desses alunos que ficou pertinente foi a proposta de avaliação para os alunos.

Partindo de uma percepção mais clássica da avaliação educativa, podemos determinar que grandes partes dos educadores ainda se sustentam em avaliar seus alunos da maneira tradicional, no sentido de observar a sua interação, pontualidade entre outros elementos. Entretanto, quando situamos que essa avaliação vai estar presente em um ambiente educativo do qual os próprios alunos e professores ainda não dominam sua logística, os processos e até mesmo os recursos digitais nos quais o ensino remoto se entrelaçou sobre o contexto educacional, é notório que essa avaliação tende a ser criteriosa, pois apenas enxerga os sujeitos por usuários.

Em contraponto a esse pensamento Marinho (2012), percebe que a formação humana deve fugir de padrões presentes nos sistemas tradicionais, uma vez que esses sistemas apenas se objetivam em preparar o aluno para o mercado de trabalho, essa narrativa é o oposto e foge da ética formativa que muitos educadores projetam para seus educandos. Dessa maneira, a formação desejada, que serve de modelo para uma sociedade mais justa e inclusiva, está estruturada em trabalhar o sujeito por completo, uma vez que esse processo educativo precisa desenvolver nos mesmo uma visão que englobe o aspecto crítico, reflexivo e social do cidadão.

Entretanto, é importante destacar que infelizmente não foi possível realizar esse trabalho de forma completa, as dificuldades enfrentadas pelos docentes refletiram nas dificuldades dos docentes e, por conseguinte, teve influência imediata no processo de ensino aprendizagem e alguns casos acabaram não ocorrendo. Ainda que docente disponibilize os conteúdos e as aulas programadas, sem que o discente tenha acesso aos meios para encontrá-los, não há como ter aprendizagem. Esse contexto reflete-se em anos de atraso dentro da educação, principalmente na modalidade EPJA.

### 3.3.3 As percepções docentes sobre a utilização das TDICS pelos discentes da EPJA no processo de ensino aprendizagem

A figura do docente no processo de ensino e aprendizagem é inquestionável, entretanto as problemáticas surgidas com o cenário da pandemia da covid 19 limitou a atuação do educador em vários aspectos significativos, uma vez que a sua ação se delimitou apenas para a utilização das novas tecnologias digitais para a realização das aulas que ocorreram de forma

remota. Diante disso, o professor se viu necessitado em redescobrir novas possibilidades metodológicas para efetivar a sua prática docente.

Entretanto, outras insurgências surgiram para dificultar ainda mais a realização das aulas remotas, principalmente para os alunos da EPJA. Nesse sentido a principal dificuldade sobre a ótica do docente é que grande parte dos alunos dessa modalidade, nunca tiveram contato ou não apresentam um certo domínio sobre as tecnologias como aponta Morales (2020), ao relatar que 83% dessa modalidade não teve devido preparo ideal para essa mudança de paradigma entre presencial e remoto.

Diante dessa perspectiva, os professores durante a pandemia conseguiram diagnosticar que a utilização das demais tecnologias no processo de ensino e aprendizagem se apresentou como uma tarefa complexa, em alguns contextos até impossível. Visto que, a maioria dos alunos da EPJA são sujeitos oriundos de comunidades carentes, dessa forma propor uma metodologia estreitamente voltada para o uso desses recursos se mostrou ineficaz, isso resultou em um desânimo tanto por partes dos docentes dessa modalidade quanto dos próprios alunos, que acabaram não acompanhando as aulas e até mesmo os que acompanharam acabaram tendo prejuízos no seu processo de ensino aprendizagem.

A princípio essa acomodação se construiu a partir da falta de estrutura e até mesmo o apoio pedagógico necessário para possibilitar tais intervenções. Embora essa seja uma narrativa pessimista da educação de pessoas jovens e adultas, para Borda e Penteadó (2015) entender a importância da utilização das TDIC's como indispensáveis no ambiente educacional para resolver possíveis adversidades na qual o educador pode se deparar.

A princípio, os professores da EPJA traçaram outras possibilidades para encarar essas muitas adversidades, uma delas foi instigar periodicamente os alunos nos grupos de WhatsApp, essa abordagem teve o objetivo voltado exclusivamente para receber o *feedback* imediatos dos alunos seja eles positivos ou negativos. Segundo um dos docentes “Os alunos do EJA sentiram muita dificuldade em ter acesso e saber utilizar as plataformas que foram propostas para dar continuidade no ensino” (ANNA, PEDAGOGIA, 5 ANOS NA EPJA).

Nesse sentido para segundo Fachine, Silva e Roch (2016 p. 33), “o recurso de feedback em educação on-line mostra-se um fator importante para influenciar no ganho de conhecimento do estudante, assim como para motivar sua aprendizagem e melhorar o seu desempenho acadêmico”. Essa ferramenta é um elemento fundamental para mapear, influenciar e motivar a produção de conhecimento entre os alunos, de forma com que eles se sintam percebidos como sujeitos importantes para a sociedade. Sobre a participação dos alunos durante as aulas remotas,

um dos docentes entrevistado, destacou “ausente, essa é a palavra que define, a pandemia não possibilitou essa aproximação da turma com as aulas remotas durante a pandemia, como já foi explicado, muitos alunos não tem acesso à internet ou se quer mesmo possui celular” (EVANDRO, BIOLOGIA, 21 ANOS NA EPJA)

Essa ótica de interatividade e interação são conceitos e pensamentos defendidos por Belloni (2008), dessa forma possibilitar autonomia para os estudantes é promover o conhecimento. Ao considerar essas possibilidades que são peculiares para ensino, ao mesmo tempo o educador criar oportunidades para os alunos desenvolverem e até mesmo se relacionarem com as novas tecnologias. Logo, do ponto de vista de avaliativo essa proporção retoma em partes a vontade dos alunos em participarem das aulas, uma vez eles se sentem pertencentes aquele cenário, com o conteúdo e propriamente a metodologia do professor.

Entretanto, em relação a utilização das TDIC's durante a pandemia pelos discentes, não teve um resultado positivo, justamente pelo fato de as tecnologias precisarem ser utilizadas de forma contínua, sendo a única alternativa no momento. Em contrapartida, ao serem questionados sobre a participação dos alunos em aulas que envolvam recursos tecnológicos no período atual, os docentes afirmaram que os alunos ficam animados e interessados, o que resulta de forma positiva no processo de ensino aprendizagem deles.

O contato é diferente pois tem alunos que conseguem associar melhor o que está sendo trabalhado em sala de aula dos que os outros, dessa forma para falar se é positivo ou negativo temos que perceber os dois lados (MARISA, LETRAS PORTUGUÊS, 15 ANOS NA EPJA).

A aquisição de conhecimento é diferente em vários contextos, assim como durante a pandemia tiveram alunos que possuíam recursos e conseguiram acompanhar as aulas, tiveram também alunos que não conseguiram. No período atual não é diferente, devido ao fato de nas aulas em que há a presença das TDIC's tem alunos que se sentem mais aptos e interessados e outros que sentem acuada e não pertencentes a aquela realidade. Assim, ressaltamos a importância das TDIC's serem trabalhadas de forma efetiva na modalidade, para que os alunos possam se familiarizar e utiliza-las significativamente para o processo de ensino aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indiscutivelmente, a pandemia da covid 19 deixou marcas expressivas para o âmbito educacional, especialmente para a educação de pessoas jovens e adultas. Neste sentido, os docentes entrevistados que atuam na modalidade EPJA, reforçaram o discurso de inviabilidade, uma vez que para ministrar as aulas no período remoto os recursos tecnológicos não foram efetivos. Desse modo, compreende-se que esse contexto se formou a partir de uma série de desafios e fragilidades nas quais os docentes e os alunos foram fortemente prejudicados.

A partir dessa contextualização, podemos identificar adversidades nas quais refletiram diretamente sobre o fazer pedagógico e a manipulação das aulas de forma remota, como por exemplo as desigualdades sociais, a precarização da educação, o acesso restrito a tecnologias e a pouca intimidade com os meios tecnológicos educacionais, adversidades essas que interferiram no processo efetivo de ensino aprendizagem desses alunos

Quanto aos questionamentos iniciais, identificamos uma realidade na qual a educação e a prática pedagógica se limitaram, uma vez que a mediação educacional e as tecnologias utilizadas durante a pandemia não eram compatíveis com a realidade cultural, econômica e social dos sujeitos da modalidade. Reafirmando que existe um abandono estrutural para essa modalidade.

De acordo com os docentes entrevistados, as marcas que a pandemia trouxe refletem ainda em um cenário pós pandemia, em uma atual tentativa de retomada do ensino, no sentido de reforçar os conteúdos que não foram trabalhados de forma efetiva, por questões já citadas anteriormente. Assim, a aprendizagem dos alunos é atingida de forma direta e o ensino fica limitado.

Todavia, concluímos reafirmando a importância do docente e da reinvenção de suas práticas pedagógicas. Retornando as questões que nortearam a pesquisa, em relação as dificuldades enfrentadas pelos docentes da EPJA na inserção das TDIC's em sua prática pedagógica, percebemos que são diversas principalmente na falta de apoio afim dessa inserção aconteça, na falta de ferramentas e de familiaridade dos docentes com TDIC's, resultando em um processo de inserção lento que não explora totalmente as potencialidades, como incentivar inclusão digital, favorecer o diálogo, as relações intergeracionais, a autonomia e a prática pedagógica do professor. Em relação ao último, as TDIC's se destacam um pouco mais, mas ainda não da maneira esperada.

Desse modo, em relação a segunda questão norteadora, identificamos que os impactos resultantes da pandemia da covid-19 e do uso contínuo da TDIC's no processo de ensino aprendizagem, foram devastadores, pois a falta dos recursos necessários impossibilitou a maioria dos alunos de acompanhar as aulas. Conforme os relatos dos docentes, a evasão escolar marcou esse período, ademais os alunos que permaneceram em meio as adversidades, tiveram uma aprendizagem fragilizada.

Neste sentido, consideramos que a utilização da TDIC's na EPJA não é tão frequente quanto o esperado. Apesar de estar presente na prática pedagógica dos professores, ainda há um distanciamento em propor uma metodologia na qual o aluno seja ativo e participante de aulas que envolvam esses recursos. Consideramos ainda a percepção dos docentes, nela o uso contínuo da TDIC's durante a pandemia da covid-19 afetou não apenas a aprendizagem dos alunos de modo negativo, mas todo o contexto em que estão inseridos, resultando em problemas que podem ser irreparáveis.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- AVELAR, E. A. V. **Estudo nos campos temáticos da educação de jovens e adultos e das tecnologias da informação e da comunicação por meio da produção acadêmica e de redes de colaboração**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, faculdade de Educação. Belo Horizonte, p. 100, 2016.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, M. L. (2008). **Educação à distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. (2015). **Informática e Educação Matemática** (5ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BRANDÃO, C. R. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In.: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.
- CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: 2005- 2009 = Survey on the use of information and communication 124 technologies in Brazil: 2005-2009/** [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa; tradução/translation Karen Brito]. - São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Acesso em: 19 set. 2022.
- CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, 1997.
- COSTA, C; FECHINE, J; SILVA, P; ROCH, H. (2016). Modelos de Feedback para estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: **Jornada de Atualização em Informática na Educação – JAIE**. Anais. Disponível em: < <https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/6594>>. Acesso em: 30 set. 2022.
- CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e Possibilidades das Tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DI PIERRO, M. C. (2005, out.). **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, 26(92), 1115–1139

DI PIERRO, M. C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. “A Educação e a Covid-19”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 28, n. 108, julho/setembro, 2020.

DOMINIO PUBLICO. **Educação de jovens e adultos história e memória.** 2016 (56m4s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y9reEaWG-Uw>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FRANCO, Mônica Gardelli. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido.** As diretrizes da Unesco. 2009. Tese (Doutorado em Educação -Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Solange Gomes da. O perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Recanto das letras.** 2010. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/2124657>>. Acesso em 10 ago. 2022.

FLORES, J. B. **Letramento digital na formação superior do professor de matemática na modalidade a distância.** 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2013.

GONÇALVES, Edneia. **Os desafios para a Educação em 2020.** Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/desafios-para-educacao-em-2020/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, v.17, n. 3, p. 749-767, Belo Horizonte, 2015. ISSN 1983-2117. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172015170310>>. Acesso em: 05 set. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAY, D. E. Pesquisa no Mundo Real. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 14, p. 108-194, Mai/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 07 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LARA, P. J. **Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos na Sociedade da Informação**. 2010. Disponível em: < [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/pedro.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro.pdf) >. Acesso em: 10 ago. 2022.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. PENAFRIA, M. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. VI Congresso SOPCOM, Set de 2022. Disponível em Acesso em 19 set. 2022.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. **Pedagogia do Movimento: universo e psicomotricidade** / Herminia Regina Bugeste Marinho. [et al.]. – Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 05 outubro 2022.

MORALES, Juliana. 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-sentem-despreparados-para-dar-aulas-online/> / Acesso em 02 out. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa (POR): Dom Quixote, 1995.

PASSOS, V. A. **Educação de Jovens e Adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar**. Dissertação (Mestrado) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, p. 167, 2011.

PEDROSO, L. M. A. **Novas tecnologias e o livro didática da EJA: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós Graduação em Letras. Belém, p. 165, 2018.

- PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Devir-tatuagem: neoconservadorismo, polêmica e conversa complicada na formação de professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4571>. Acesso em: 20 set. 2022.
- PEREZ GOMES, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.
- PIOVEZAN, Patrícia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.
- RODRIGUES, R. L. Estado e políticas para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In Coleção didática e prática de ensino: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Ed. Autêntica, p. 49-59, 2010.
- RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, n. 29, p. 29-45, 2007.
- SANTOS, F. A. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Recife, p. 191, 2016.
- SARAIVA, K.; SANTOS, I. M. Educação a distância. *Textura*, Canoas, n. 19-20, p. 3, 2009.
- SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>>. Acesso em: 01 out. 2022.
- SILVA, Jerry A. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n.38, p. 49-59, Campinas, jun. 2010. ISSN: 1676-2584.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 05 set. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. Trabalho do professor e saberes docentes. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2014. Cap. 1. p. 35

UNESCO (2020). **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Unesco. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Disponível em acesso em 19 set. 2022.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem** (2.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) entregue aos professores que iriam participar da pesquisa.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** Educação e Pandemia: A percepção docente sobre os impactos dos usos das tdic's na educação de pessoas jovens e adultas

**Pesquisadores responsáveis:** Jessiane dos Santos Reis; Natanael Oliveira do Nascimento.

**Trabalho de conclusão de curso:** Licenciatura em Pedagogia

**Instituição:** Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)

**Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar):** Jessiane dos Santos Reis (86) 9 9495-2086; Natanael Oliveira do Nascimento (86) 9 99562-7353.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Educação e Pandemia: A percepção docente sobre os impactos dos usos das TDIC’s na educação de pessoas jovens e adultas”, que tem por objetivo Investigar as percepções de docentes sobre como o uso contínuo das TDIC’S durante a pandemia da covid-19 interferiu na aprendizagem de alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

Este estudo justifica-se na compreensão de que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação enquanto áreas de estudo interligadas ainda carecem de uma atenção específica, uma vez que durante a pandemia da covid-19 foi preciso fazer uma integração emergencial desses campos, sem a preparação e capacitação necessária tanto de alunos quanto de professores. Neste trabalho, utilizaremos o recurso da entrevista como procedimento metodológico para construção de informações e também faremos uma pesquisa documental, através da coleta de informações de registros pessoais (diários de campo ou planos de aula) – se os participantes assim desejarem. Os participantes convidados auxiliarão com as suas experiências, sem gerar nenhum tipo de ônus financeiro. O local de construção e coleta das informações se dará em ambiente de preferência da/o participante. Para isso, faremos uso de entrevistas semi-estruturadas com roteiro, guia que se aproxima dos objetivos da pesquisa, tendo como base a teoria utilizada na discussão dos temas, sempre com linguagem aproximada ao cotidiano e ao vocabulário dos pesquisados, de modo a equilibrar possíveis distorções quanto ao andamento das entrevistas, que serão registradas por meio de um gravador de áudio, de forma que cause o mínimo de interferência no indivíduo pesquisado.

Os riscos, *a priori*, são mínimos, porque não estão previstas interferências em suas falas, muito menos alteração nas sociabilidades dos participantes, muito embora a análise de risco aconteça simultaneamente à operacionalização da pesquisa, que será contornada sempre que houver qualquer iminente risco aos pesquisados, ainda que mínimos. Os principais riscos, que por ventura possam vir a acontecer, estão relacionados a algum tipo de constrangimento de natureza subjetiva, considerando as dimensões psíquicas, moral, intelectual, social, cultural e familiar e, caso os envolvidos sofram-nos, encaminharemos à Unidade Básica de Saúde (UBS) mais próxima. Os benefícios, por outro lado, podem ser extensos, uma vez que a entrevista se constitui como um convite privilegiado à reflexão, por vezes acerca de questões em torno das quais a/o participante não se detivesse em circunstâncias outras, e a pesquisa, depois de concluída, pode servir como um instrumento capaz de produzir reflexões necessárias sobre a prática pedagógica de professores da Educação de Jovens e Adultos e a utilização das Novas Tecnologias em sala de aula como instrumento de trabalho.

A pesquisa é isenta de qualquer custo, que será arcado único e exclusivamente pelos pesquisadores, embora que qualquer reclamação de prejuízo por parte dos participantes será passível de análise e, comprovada a necessidade, serão ressarcidos de forma imediata. Esta pesquisa, também, não disponibiliza remuneração aos participantes, os quais cederão seu tempo à pesquisa de forma espontânea e voluntária.

Está assegurado, nesta pesquisa, o sigilo total de toda e qualquer informação construída, e que será utilizada pelos pesquisadores para a escrita da monografia, assim como as identidades dos participantes, se assim os mesmos optarem. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, apresentação em eventos científicos, acadêmicos e culturais. Os dados coletados serão mantidos em poder do responsável pela pesquisa por um período de 5 (cinco) anos, e após este período serão destruídos.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo, em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecida(o) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que deverá ter todas as páginas rubricadas pelo pesquisador responsável ou pessoa por ele delegada, e pelo responsável legal, e está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável. Sua adesão com a assinatura deste documento será para participar como interlocutor de entrevista com perguntas

relacionadas às suas práticas com as Tecnologias da Informação e Comunicação em contexto de sala de aula.

Eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_, após receber explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Quanto à minha identidade, solicito: ( ) sigilo; ( ) menção. Observações:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da/o Participante da Pesquisa**

Nome do Pesquisador Responsável: Jessiane dos Santos Reis

**Assinatura do Pesquisador Responsável**

Nome do Pesquisador Responsável: Natanael Oliveira do Nascimento

**Assinatura do Pesquisador Responsável**

Parnaíba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador responsável: Jessiane dos Santos Reis

Endereço: Rua Vereador Arimatéia Carvalho, 7075. Bairro Planalto.

CEP: 64208-460

Fone: (86) 9 9495-2086/ e-mail: jessiane@ufpi.edu.br

APÊNDICE 2: Entrevista aplicada com os professores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas

**PESQUISA:** Educação e Pandemia: A percepção docente sobre os impactos dos usos das TIC's na educação de pessoas jovens e adultas

**PESQUISADORES:** Jessiane dos Santos Reis; Natanael Oliveira do Nascimento.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Samuel Pires Melo

**ATIVIDADE:** Entrevista semiestruturada

**SUJEITO:** Professor

Todas as informações coletadas através da entrevista são absolutamente sigilosas e serão utilizadas exclusivamente pelos pesquisadores, acima identificados, em sua monografia sem identificar o respondente. Desde já, agradecemos a sua contribuição e atenção.

## **INFORMAÇÕES SOBRE OS ENTREVISTADOS**

**NOME:**

**IDADE:**

**GRADUAÇÃO:**

**TEMPO DE FORMAÇÃO:**

**TEMPO QUE ATUA NA EJA:**

### **Questões:**

1. Como compreende a EJA? O que caracteriza os estudantes da EJA?
2. Durante sua formação inicial, acha que saiu preparado(a) para a prática docente na EJA? Que disciplinas cursou que favoreceram essa formação específica?
3. De que forma você procura aprender e/ou se especializar para aperfeiçoar sua prática docente na EJA?
4. Quais os impactos da pandemia para EJA?
5. Que aspectos diferenciam a prática do(a) professor(a) da EJA da prática do(a) professor(a) do Ensino Regular?
6. Como as tecnologias são utilizadas no processo de Ensino Aprendizagem dos estudantes?
7. Quais foram as dificuldades enfrentadas pelos discentes na utilização das TICs durante a pandemia, e as consequências no processo de ensino aprendizagem?
8. Como você analisa a utilização das tecnologias na Educação?

9. De forma você incluir as TDIC's em sua prática pedagógica?
10. Como você avalia a participação da turma durante as aulas que envolvem o uso de tecnologias?
11. Que ferramentas você costuma utilizar mais?
12. Você se sente capacitado para trabalhar com as tdic's em sala de aula?
13. Na sua opinião, quais foram as principais contribuições do uso das tecnologias durante a pandemia para EJA?