

## AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EJA NO BRASIL: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

### ADVANCES AND SETBACKS IN ADULT EDUCATION PUBLIC POLICIES IN BRAZIL: THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Recebido em: 10/03/2024

Aceito em: 30/08/2024

Publicado em: 05/09/2024

Débora Raitz Silva<sup>1</sup> 

Universidade Estadual do Paraná

Cleverson Molinari Mello<sup>2</sup> 

Universidade Estadual do Paraná

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos(as) no processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais. O estudo constituiu-se de uma abordagem quali-quantitativa de natureza aplicada e descritiva. Como instrumento de coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 13 alunos(as), 8 professores(as) e 2 pessoas da equipe pedagógica do Colégio Estadual Dona Pérola Byington, situado em Pérola, Paraná. Para análise e interpretação dos resultados obtidos, foi utilizada a análise de conteúdo e a categorização de Bardin (2022). Os resultados obtidos na pesquisa apresentaram pontos positivos e negativos sobre o uso das tecnologias digitais na EJA e apontaram para a necessidade da inclusão digital para todos(as), o investimento na formação continuada dos(as) professores(as) e a promoção de políticas públicas para essa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Públicas; EJA; Tecnologias digitais.

**Abstract:** This research aimed to analyze the public policies of Adult and Youth Education, in the teaching and learning process, of the use of digital technologies in the context of the State School Dona Pérola Byington, located in Pérola, Paraná. The study was constituted with a qualitative-quantitative approach of an applied and descriptive nature. As a data collection instrument, it was carried out through a semi-structured interview. Conducted with 13 students, 8 teachers, and 2 people from the pedagogical team. For the analysis and interpretation of the results obtained, Bardin's (2022) content analysis and categorization were used. The results obtained in the research presented positive and negative points about the use of digital technologies in Adult and Youth Education and pointed to the need for digital inclusion for all, for investment in the continuous training of teachers, and for the promotion of public policies for this modality.

**Keyword:** Education; Public Policies; EJA; Digital Technologies.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) no Brasil foi uma instância que o Brasil criou para saldar uma dívida social que tem para com essas pessoas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96, trata-se de indivíduos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada (BRASIL, 1996). Eles

---

1 Mestra pelo do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSED da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: deborairaitzsilva@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSED da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: cleverson.mello@unespar.edu.br

tiveram que se dedicar ao trabalho desde muito cedo, em decorrência de questões socioeconômicas, o que os levaram à interrupção ou iniciação tardia dos estudos.

Ao iniciarem ou retomarem os estudos, essas pessoas buscam melhores oportunidades de trabalho, uma formação social digna e uma vida mais justa em sociedade (ARROYO, 2017). Isso é possível porque o espaço escolar não é um ambiente só de disseminação de conhecimento, mas de socialização, sensibilização e formação de cidadãos críticos, atuantes e autônomos. Vê-se, portanto, a importância do papel da pedagogia e do ensino na defesa do direito à formação humana e social.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) na EJA, implementado durante a pandemia de Covid-19, representou uma mudança significativa na forma como essa modalidade de ensino era tradicionalmente ministrada. As aulas presenciais foram substituídas por ferramentas digitais e plataformas on-line, exigindo adaptação de alunos(as), professores(as) e gestores(as). Isso exacerbou questões preexistentes, porém pouco debatidas na sociedade, como a inclusão/exclusão digital, a falta de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas, a familiaridade dos(as) docentes e da equipe pedagógica com as tecnologias, a acessibilidade à internet e as políticas públicas educacionais da EJA.

Diante desse contexto, a pesquisa objetiva analisar tais políticas no contexto do Colégio Estadual Dona Pérola Byington, situado em Pérola, Paraná, durante a pandemia. Com isso, busca-se evidenciar os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino e o impacto das tecnologias digitais sobre alunos(as) e professores(as) no processo de ensino e aprendizagem diante de suas realidades.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa é uma combinação de estudo bibliográfico, que envolve a reunião de informações teóricas, e pesquisa de campo aplicada, que se concentra na coleta de dados, como opiniões, atitudes e crenças para caracterizar um grupo ou contexto específico. E para uma melhor coleta e interpretação dos dados, utiliza-se uma abordagem quali-quantitativa, afinal, como afirmam Prodanov e Freitas (2013), os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, político, econômico e cultural.

Para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, o que permite flexibilidade e diálogo assimétrico (GIL, 2008). Foram três grupos de entrevistados: alunos(as), professores(as) e equipe pedagógica. As perguntas, de modo geral, trataram do uso

das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas do período da Covid-19, mas tiveram um viés temático específico para cada grupo de entrevistados. Para o grupo 1, os(as) alunos(as), o foco foi em como era estudar em casa na pandemia; para o grupo 2, os(as) professores(as), a atenção residiu no processo de ensino e aprendizagem via aulas remotas; para o grupo 3, a equipe pedagógica, o interesse concentrou-se nos desafios da escola frente à pandemia.

Para participar da entrevista, os participantes tinham que estar devidamente matriculados na EJA, ter frequência escolar significativa e concordar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas ocorreram de forma presencial e oral, para facilitar a participação de pessoas, obter profundidade nas respostas e evitar interpretação equivocada das perguntas. Os registros foram feitos com um gravador, para que houvesse uma transcrição precisa e detalhada, e a privacidade dos participantes foi mantida através do uso de pseudônimos e códigos.

Para o tratamento dos resultados obtidos, recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2022), que tem como foco a interpretação do que realmente foi dito. Ela sistematiza e descreve o conteúdo de forma literal, com uma complexidade mais técnica, realizando a interpretação a partir do que está escrito e procurando significados mais profundos para revelar um saber que está por trás da superficialidade do texto.

A análise de Bardin (2022) envolve algumas etapas: transcrição de entrevista, leitura fluente do material, análise descritiva dos dados e compreensão das mensagens. As categorias de análise foram definidas de acordo com os objetivos da pesquisa e descritas em unidade de registro (palavra) e unidade de contexto (frase).

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA: DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

A EJA no Brasil se iniciou no período colonial, com a vinda dos padres jesuítas em 1549, para catequizar os povos nativos do Brasil e africanos escravizados (PAIVA, 2003). Segundo Railo (2022), com o crescimento dos jesuítas a partir de 1759, por ação de Marquês de Pombal, e com a chegada da família imperial ao Brasil em 1808, a educação de adultos foi pensada exclusivamente para a elite. Em 1824, o imperador Dom Pedro I promulgou a primeira Constituição brasileira, que, conforme o artigo 179, dizia garantir a educação básica e gratuita a todos, mas excluía negros, indígenas e mulheres (RAILO, 2022).

No início do século XX, com a mudança de Monarquia para República, foram criados programas para combater o analfabetismo no Brasil, como o Serviço de Educação para Adultos em 1901 e a Campanha Nacional de Educação em 1925, mas a oferta de escolas eram insuficientes para atender à demanda da época (KELLER; BECKER, 2020). Em 1920, diante da precariedade educacional, surgiram mobilizações sociais exigindo direitos sociais básicos, como mais escolas e com melhor qualidade de ensino. Essas ações resultaram na implementação de políticas públicas para a EJA, passando ao Estado a responsabilidade de garantir educação para todos.

Entre 1937 e 1945, período do governo Getúlio Vargas, houve uma democratização da educação para atender à necessidade de mão de obra qualificada, devido à industrialização no país. O governo buscou por novas diretrizes educacionais, a fim de reduzir o analfabetismo adulto e seguir a Constituição de 1934. Ele desenvolveu leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura, ampliando o direito de cidadania da população, até então marginalizada do processo político do Brasil (BRASIL, 1934). Porém, a Constituição de 1934 não abrangia a educação de adultos(as), e o estado negligenciava essa questão. De acordo com Railo (2022), com o Golpe de Estado e a implementação da Constituição de 1937, houve um retrocesso na EJA devido à falta de iniciativas nessa área e ao foco na educação da classe dominante.

Nesse mesmo período, com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), retomou-se a criação de programas educacionais para os adultos(as), como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, que direcionou 25% de seus recursos para ampliar a EJA pelo ensino supletivo. Após a segunda Guerra Mundial em 1945, criou-se também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que enfatizou o papel da educação no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1946, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e, no ano seguinte, também foi criada a primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA), que, segundo Marquez e Godoy (2020), teve como objetivo alfabetizar a população adulta em um total de dez meses. No entanto, a campanha foi extinta em 1954, pois, além de sua metodologia não atender às demandas da população do campo, o ensino era superficial, já que era curto o período da alfabetização de jovens e adultos(as).

Na década de 1950 e início de 1960, surgiram, então, programas, movimentos e campanhas no campo da educação de adultos(as), dentre eles: o Movimento de Cultura

Popular (MCP); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnea), extinta em 1963 por motivos financeiros; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura em 1964; e o Movimento de Educação de Base (MEB), dedicado ao ensino pela rádio para as massas populares e apoiado pelo poder público, por Centros Populares de Cultura organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e por grupos religiosos (HADDAD; DI PIERRO, 2000; KELLER; BECKER, 2020; MARQUEZ; GODOY, 2020; RAILO, 2022).

Com o golpe militar em 1964 e o exílio de Paulo Freire, os movimentos de educação e cultura popular foram censurados e perseguidos pelo Estado autoritário, pois, uma vez que contrariavam os interesses do Governo, eram uma grave ameaça à ordem. Em 1967, porém, surgiu o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), extinto e substituído pela Fundação Educar, que perdurou até 1990. Segundo Marquez e Godoy (2020), esse movimento tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada, o que reduziu a educação a uma mera oferta de formação de mão de obra (HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 1973).

Nas décadas de 1970 e 1980, a EJA foi marcada pela iniciação de sua regulamentação por meio da Lei nº 5.6292/1971, em um capítulo específico para o ensino supletivo, mas mantinha a superficialidade do ensino e a mera qualificação aligeirada (BRASIL, 1996; RAILO, 2022). Isso reafirma o pensamento tecnicista sobre a EJA, isto é, a ideia de uma educação bancária, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um recipiente vazio (FREIRE, 2021). Com o fim da ditadura militar em 1985, o país ainda possuía um elevado índice de analfabetismo, o que gerou preocupação em um estado recém-democratizado.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, promoveu um avanço significativo para EJA, pois ali se definiu a educação como direito de todos(as) e dever do Estado e da família, consolidando uma sociedade de direitos amplamente definidos pela democratização, como descreve o artigo 3º, inciso IV, sobre a educação: “prover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raças, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação. A educação de jovens e adultos e idosos passa a ser reafirmada e reconhecida como direito” (BRASIL, 1988; FRIEDRICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PEDROSO, 2018).

Na década de 1990, o governo Fernando Collor extinguiu a Fundação Educar e transferiu a responsabilidade da EJA para os municípios. Houve a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), com a meta de reduzir 70% do analfabetismo no

país dentro de cinco anos. Porém, o programa possuía falhas e foi desarticulado devido à fragmentação, desvinculação e falta de recursos, o que revela, mais uma vez, a descontinuidade das políticas públicas da EJA (FRIEDRICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000; KELLER; BECKER, 2020; MARQUEZ; GODOY, 2020; RAILO, 2022).

Entre 1993 e 1994, o governo federal criou dois planos políticos educacionais: o PNE, o Plano Decenal e o Educação para Todos (PDE). Em 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu presidência, deixando de lado o Plano Decenal e priorizando a implementação da reforma político-institucional da educação pública. Essa reforma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que passou a ser conhecida como LDB 9.394/96. Foi dedicada uma seção à educação básica dos jovens e adultos(as), pouco inovadora em relação ao que já vinha sendo feito em governo anteriores (FRIEDRICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000; KELLER; BECKER, 2020).

Em 1996, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), voltado para o público juvenil de periferias urbanas. E em 1998, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), voltado ao público rural. No entanto, ambos os programas eram de curta duração e não havia professores(as) formados(as) para essa modalidade de ensino a adultos(as) (RAILO, 2022). Mais uma vez, foi negligenciado o direito de educação para todos(as).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando a necessidade de um modelo pedagógico específico. Em 2001, a Lei Federal nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas para a EJA, mas não garantiu recursos financeiros suficientes (MARQUEZ; GODOY, 2020). No mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) para ampliar a educação profissional. Entre 2001 e 2002, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma proposta curricular para a EJA, destacando a importância de atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Houve, também, a criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que ofertou a certificação de conclusão dos estudos de forma rápida (KELLER; BECKER, 2020).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), houve avanços nas políticas públicas para a EJA. Em 2003, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, para integrar programas governamentais e privados, e o Programa Brasil

Alfabetizado (PBA), para expandir as vagas na educação fundamental. No entanto, o PBA foi criticado pela semelhança às campanhas de alfabetização do governo anterior (KELLER; BECKER, 2020).

Em 2005, surgiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que tem como objetivo oferecer educação básica e formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio em idade regular. Em 2006, foram implementados o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e do Campo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Ambos os programas proporcionam tanto escolaridade àqueles que não concluíram o ensino fundamental, quanto apoio financeiro àqueles(as) com frequência mínima de 75% das aulas.

Em 2007, foi aprovado, pela Lei nº 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que manteve o financiamento apenas para o ensino fundamental regular, conforme orientado pelo PNE. Isso significa que o valor recebido por aluno da EJA se equiparava com alunos de creche (RAILO, 2022).

Em 2009, pela Resolução CD/FNDE nº 51, o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLD EJA) passou a distribuir coleções de material didático para as escolas públicas (BRASIL, 2009). Entretanto, de acordo com Mello (2019), os materiais foram criticados, pois não trazia inovações didático-pedagógicas especificamente para o público da EJA, cabendo aos(às) próprios(as) professores(as) adaptar o material para ministrar suas aulas.

Em 2010, houve a 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae), que representou um momento importante para a EJA, pois gerou mobilizações sociais para apresentar diretrizes. Entretanto, a Conae apresentava pontos de divergências, pois, mesmo com diversas ações e programas voltados para a EJA, a falta de investimentos e a descontinuidade nas políticas públicas ainda existiam (RAILO, 2022).

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, foram criados o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Educação Profissional Tecnológica (EPT), regulamentados pela Lei Federal nº 12.513/2011, em parceria com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai, Senac, Senar e Senat). Ambos os programas têm por objetivo ofertar cursos profissionalizantes e técnicos para formar e qualificar jovens e

adultos(as) para o mercado de trabalho. Em 2012, foi retomado o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja), com a meta de aumentar as matrículas de jovens e adultos(as) do ensino fundamental e médio na EJA em modalidade presencial (BRASIL, 2018; KELLER; BECKER, 2020).

Entre as idas e vindas de programas para combater o analfabetismo no Brasil, em 2014, a Lei nº 13.005, aprovada pelo PNE, propôs metas para elevar a taxa de alfabetização da população e erradicar o analfabetismo no período de 2014 a 2024. Segundo dados da Pnad, a taxa de analfabetismo é alta, de 6,8% entre brasileiros com mais de 15 anos, ou seja, 11,3 milhões de pessoas (BRASIL, 2018). Entretanto, para atingir tais metas educacionais, é preciso mais investimento em infraestrutura escolar e formação de professores.

Entre 2017 e 2018, sob o governo de Michel Temer, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permaneceu inalterada, negligenciando as políticas públicas para a EJA. Mesmo com a resolução de 2021, a BNCC não considerou a realidade social da EJA, mantendo-a em uma posição de descaso. Em 2018, houve uma redução no ensino presencial da EJA devido à oferta de cursos a distância. E os currículos mantiveram uma formação reduzida e aligeirada, seguindo a lógica da subalternização da classe trabalhadora (ALVARENGA; RIBEIRO, 2022; MARQUEZ; GODOY, 2020).

Em 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta. Outro retrocesso foi o Decreto nº 9.7596 de 2019, que alterou o Sistema Nacional de Participação Social dos colegiados da administração pública federal. Em 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113, o investimento na EJA reduziu significativamente, reafirmado o descaso com a modalidade de ensino para jovens e adultos(as) trabalhadores(as) (RAILO, 2022). E no mesmo ano, com o surgimento da pandemia Covid-19, agravou-se ainda mais o descaso com a EJA, causando prejuízos imagináveis a esses jovens e adultos(as) que vivem às margens da sociedade.

## **TECNOLOGIA DIGITAL NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO PERANTE LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL**

A Era Tecnológica da informática, digitalização e virtualização começa a influenciar a todos(as), modificando os ambientes de trabalho e, conseqüentemente, os de educação. Conforme descrevem Antunes (2020, 2023), Bocasanta e Rapkiewicz (2020), as ferramentas informacionais-digitais estão sendo utilizadas no ambiente de trabalho a fim de potencializar o processo produtivo. Elas desempenham um papel fundamental na rapidez e flexibilidade da

informação e comunicação, sejam mídias digitais, programas de software, aplicativos e hardwares (LÉVY, 2010).

Diante de tais inovações tecnológicas, é necessário que as escolas obtenham conhecimento sobre as suas funções para acompanhar essas mudanças (MORAN, 2013; NUNES et al., 2023). Afinal, conforme Gjergji e Denunzio (2023, p. 279), “a formação do futuro é entendida predominantemente em sentido digital.”

Segundo Oliveira et al. (2020), a educação escolar desempenha um papel fundamental na utilização das Tecnologias Emergentes (TEs) como ferramentas de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se do letramento digital, que, conforme Buckingham (2010) e Silveira (2021), é um processo que abrange a localização, a seleção, o acesso, a organização e o uso da informação para a geração de conhecimento no ambiente digital.

Diante disso, a Emenda Constitucional nº 95/2016 incluiu o inciso VII no artigo 212 da Constituição Federal, reconhecendo a tecnologia da informação e comunicação como ferramenta essencial para melhorar a qualidade da educação, ampliar o acesso a ela e promover a inclusão social (BRASIL, 2016). Em 2018, a BNCC introduziu a tecnologia aos conteúdos escolares da educação pública e privada, destacando a importância da inclusão digital para a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes. De acordo com o documento, é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

O documento norteador contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais de forma transversal, crítica e responsável, ou seja, compreende uma inclusão digital a todos(as) os(as) estudantes, sobretudo os(as) que não possuem acesso aos recursos tecnológicos em seus domicílios. E conforme Sousa, Costa Neto e Pessoa (2023), o local mais apropriado para isso é a escola, pois, por meio dela, todos(as) têm a oportunidade de acessar a tecnologia de forma igualitária.

A tecnologia na educação já vinha sendo discutida e inserida de forma lenta. Com o surgimento da pandemia Covid-19, a introdução da tecnologia digitais foi imediata e, também, a única alternativa para dar continuidade às aulas. Com a determinação da OMS e da

Unesco (2020), o MEC, pela portaria nº 345/2020, artigo 1º, autorizou a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Vale ressaltar que a LDB 9394/96 já previa a possibilidade da oferta do ensino a distância (EaD) para a EJA desde 2019. Essa modalidade foi validada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, pelo alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A mudança do ensino presencial para o remoto, com oferta de atividades on-line, materiais impressos, teleaulas, videoconferências, e-mails, rede-sociais, aplicativos e plataformas digitais, tinham como objetivo garantir aos(as) alunos(as) a oferta de ensino e aprendizagem, evitando a perda do ano letivo e o abandono escolar. Havia boa intenção, mas a realidade brasileira escancarou ainda mais as desigualdades sociais e econômicas, uma vez que o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos não atingem a todos de forma igual.

De acordo com Avelar Júnior e Siqueira (2023), as maiores dificuldades enfrentadas no ensino remoto foram: o aspecto imediatista no contexto educacional; a falta de estrutura no ambiente escolar, seja público ou privado, para migrar para o ambiente on-line; e a inexistência de um projeto do Governo sobre como realizar essa mudança, ficando a cargo das instituições de ensino definirem e direcionarem seus próprios planos e estratégias, sem o devido financiamento para tanto.

Os(as) professores(as) do ensino público não receberam de órgãos superiores uma capacitação frente aos recursos digitais, muito menos estrutura necessária para o trabalho com o ensino remoto pelo Estado. Dessa forma, coube a cada docente arcar com as despesas de compras de equipamentos e com o conhecimento do funcionamento dos recursos tecnológicos disponíveis (PRIVITALI; FAGIANI, 2023).

Além disso, a transformação improvisada dos lares em ambiente de trabalho ou salas de aula para estudar, juntamente com a sobrecarga de trabalho em frente às telas, gerou desgaste aos(as) professores(as) e alunos(as) (BAITEL; LASCOKI, 2021; GEJERGJI; DENUNZIO, 2023; MORIN, 2021; PAINEL TIC COVID-19, 2022). Isso acarretou exaustão mental e física, estresse, fadiga, desespero, medo, ansiedade, entre outros sintomas típicos da síndrome de burnout (GEJERGJI; DENUNZIO, 2023).

Diante dessa sobrecarga de trabalho, segundo Marques, Lelis e Gonzalez (2023), os(as) professores(as) transformaram-se em cumpridores(as) de tarefas, pois tinham que

cumprir as metas impostas pelo Estado. Sem tempo, autonomia e um devido preparo para o ensino remoto, para refletirem sobre suas metodologias de ensino, a prática didática mecânica tornou-se empobrecida e sem criatividade. Isso tudo somado à dificuldade de acesso à internet e também a dispositivos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas e a realização das atividades.

Diante desse contexto, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – Departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) –, pesquisou e investigou, de forma experimental, indicadores sobre o uso de dispositivos e acesso à internet.

O Painel TIC COVID-19 (2020, 2022) apresentou dados sobre esse uso pelas classes E e D, constatando que a falta de acesso à internet e de habilidade dos(as) alunos(as) em utilizar os dispositivos tecnológicos contribuíram para o baixo aproveitamento do aprendizado escolar e para a evasão escolar. Segundo dados do Observatório Social da COVID-19 (COLEMARX, 2020, p. 16), “cerca de 20% dos domicílios brasileiros, equivalentes a 17 milhões de residências, não têm acesso à *internet*,” ou seja, esse acesso é inferior a 50% no Brasil.

Segundo dados do Painel TIC COVID-19 (2022), o ensino remoto para estudantes das classes D e E com 16 anos ou mais teve 77% de usuários(as) com acesso à internet exclusivamente pelo aparelho celular, um percentual extremamente alto em relação aos(as) alunos(as) das classes A e B, com apenas 7%. A pesquisa também apresentou as barreiras que as classes D e E enfrentam para acessar a rede: velocidade insuficiente (16%), esgotamento do pacote de internet (15%) e indisponibilidade de um computador ou celular (11%).

Outro apontamento do Painel TIC COVID-19 (2022) foi a falta de acesso a materiais de estudo (25% das respostas), juntamente com a baixa qualidade do conteúdo das aulas (31% das respostas). Isso demonstra o quanto os(as) alunos(as) da rede pública foram afetados(as), exacerbando a desigualdade social e econômica significativamente. Contudo, é importante destacar que as instituições de ensino buscaram e desenvolveram suas próprias alternativas para os(as) alunos(as) sem acesso à tecnologia, por exemplo, disponibilizaram livros, apostilas, atividades impressas e até computadores.

De acordo com Melo, Silva e Gaia (2022), as dificuldades dos alunos(as) da rede pública de ensino em relação ao acesso aos recursos tecnológicos já existiam muito antes da pandemia do Covid-19, isso apenas se agravou nesse período. Segundos dados do IBGE (2021), houve uma maior disparidade entre alunos(as) com acesso a dispositivos tecnológicos

apropriados e internet de qualidade e estudantes com acesso mínimo a isso tudo. Constatou-se, entre estes, inadequação e escassez de equipamentos próprios para estudo, como tamanho de tela insuficiente e apenas um aparelho para realizar as tarefas.

Diante dessa realidade, observou-se que alunos(as) da EJA tiveram prejuízo na aprendizagem com o ensino remoto durante a pandemia Covid-19. De acordo com Alves, Silva e Bessa (2021), realizar atividades escolar pelo aparelho celular é difícil, pois algumas ações ficam comprometidas, como ler, baixar e enviar arquivos de texto e vídeo com duração mais longa. Até mesmo a dificuldade dos(as) estudantes na coordenação motora fina para manusear o aparelho celular compromete a experiência de aprendizagem.

Isso mostra que a educação saiu do patamar de direito para seguir direto ao do privilégio, uma vez que aqueles(as) que dispunham de uma estrutura com acesso à rede de internet e a aparelhos tecnológicos adequados para as aulas e a realização das atividades tinham maior resultados (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2023).

Tal situação aponta a dura certeza do retrocesso no ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA, sobretudo daqueles(as) de classes menos favorecidas, com poucos ou nenhum recurso para acessar as tecnologias do ensino remoto. Portanto, para que a tecnologia digital possa contribuir para a educação de forma positiva, é preciso haver uma verdadeira inclusão digital de todos(as), o que pressupõe investimentos governamentais.

A pandemia do Covid-19 revelou que, mesmo diante de políticas já existentes, há lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da EJA, pois não é dada importância à realidade desse público, formado majoritariamente pela classe trabalhadora de baixa remuneração e que, em sua maioria, não tem condições de comprar um aparelho celular e pagar pelo acesso à rede de internet. Logo, esse problema é mais uma vez arrastado pela história da educação, e esses(as) estudantes permanecem numa posição de desigualdade social e de analfabetismo digital.

## **ENSINO REMOTO NA EJA: RELATOS DO COLÉGIO ESTADUAL DONA PÉROLA BYINGTON**

Com a suspensão das aulas presenciais para o enfrentamento da situação emergente de saúde pública que assolava a todo mundo, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR) determinou a utilização das ferramentas tecnológicas digitais para prosseguir com as aulas e a interação entre estudantes e professores(as), incluindo a

possibilidade de acesso às aulas por TV aberta e/ou por materiais impressos entregues semanalmente ou a cada quinze dias pelas unidades escolares.

A Seed-PR também estabeleceu medidas, por meio da Resolução nº 1.733/2020 (PARANÁ, 2020), como a convocação de servidores(as) na função de “agente educacional II” para impressão e distribuição do kit pedagógico, conforme necessidade da comunidade escolar. Outra medida para atender à comunidade escolar, conforme Resolução nº 891 GS/Seed, de 2020, foi a abertura do laboratório de informática para alunos(as) e professores(as) que não dispunham de aparelhos eletrônicos digitais e acesso à internet para a operação das aulas não presenciais. Vale destacar que tais medidas seguiram os cuidados prescritos pela Secretaria de Estado da Saúde (SESA) e pela OMS (PARANÁ, 2020).

A Seed-PR também documentou em regime especial para as atividades escolares de forma on-line, conforme artigo 16 da Resolução nº 1.522/20, detalhando as ações docentes:

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

Tais medida sempre reforçavam a atuação efetiva dos(as) professores(as) em *chats* e postagens, a fim de fomentar uma interação com os(as) alunos(as) e enriquecer suas aulas e atividades virtuais (SANTOS; GONÇALVEZ; RODRIGUES, 2022). Além disso, o Colégio Estadual Dona Pérola Byington buscou juntamente com os professores(as) colaborar com os(as) alunos(as), orientando-lhes sobre as mudanças e ajudando-lhes com as instalações dos aplicativos. E para aqueles(as) estudantes da EJA que não possuíam acesso à internet e a aparelhos tecnológicos digitais, o colégio também deu suporte por meio do material impresso, a fim de garantir a continuidade desses alunos nos estudos.

Sobre isso, relatam dois entrevistados:

Quando houve uma live do secretário de educação falando que a gente teria que fazer esse processo, de ter aula on-line e tudo isso. Então, nós já fizemos uma reunião com todos os alunos aqui no Colégio Estadual Dona Pérola Byington. Em 2020 [...], sentamos com cada um individual, literalmente, instalamos os aplicativos e ensinamos. A gente ensinou como entrava, como usava. A escola fez todo esse trabalho (Professor 8).

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

Os relatos dos(as) professores(as) e da equipe pedagógica mostram que esse foi um momento de adaptações e desafios para todos(as) do colégio. Houve uma preocupação especial com os alunos(as), pois foi um momento difícil e de fragilidade, em que eles se viram longe do colégio, de amigos(as) e principalmente dos(as) professores(as).

Além disso, a falta de conhecimento dos meios tecnológicos, o analfabetismo ou semianalfabetismo, as dificuldades socioeconômicas e, também, a insegurança em utilizar sozinhos(as) os recursos tecnológicos disponíveis para realizar as atividades escolares propostas foram aspectos desafiadores (ALVES; SILVA; BESSA, 2021; SAVIANI, 2020; VIEIRA; CRUZ, 2019;).

O Quadro 1 apresenta a primeira categoria de análise, na qual os(as) alunos(as), representados pelo código A, relatam sua experiência no ensino remoto.

Quadro 1 - Categoria 1 - Estudar em casa na pandemia de Covid-19.

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

A7	<i>[...] Foi ruim estudar on-line, não tive conhecimento. Todo mundo tinha dificuldade, travava a aula, internet caía, [...] quase não conseguia estudar.</i>	Dificuldade de acesso à aula; defasagem de conhecimento.
A8	<i>Tive muita dificuldade. O meu maior recurso foi minha irmã. Eu chorava, eu falava que eu ia desistir.</i>	Dificuldade; pensamento de desistência; ajuda familiar.
A9	<i>[...] Eu voltei ainda estava na pandemia [...], estudando pelo celular [...], bem fraquinho, daí entrava, daí saía travava a aula, meu celular travava. [...] foi difícil, mas venci.</i>	Dificuldade; acesso à internet ruim; aparelho eletrônico fraco.
A10	<i>Estudar em casa foi uma maravilha! Eu sei mexer na internet, mas os professores tinham algumas dificuldades. A aula travava, internet ruim. Nem todo mundo conseguiu entrar, foi bom e ruim, né.</i>	Acesso à internet ruim; dificuldade dos professores.
A11	<i>Dificuldade a gente teve. Só que não é nunca igual ser presencial, né! Presencial é melhor. Eu não conseguia entrar na aula on-line, era ruim, então, eu pegava material impresso. Pesquisava no google, e usava uns livros que já tinha.</i>	Dificuldade na aula on-line; internet ruim.
A12	<i>Ah, foi difícil [...]. Eu pegava material impresso na escola. E tinha aula pelo meet, né! Meu filho me ajudava em casa.</i>	Dificuldades tecnológicas; ajuda familiar.
A13	<i>[...] tive um pouco de dificuldade [...] na escola, a gente tá ali, tá professor [...] pergunta ali cara a cara [...], eu tinha vergonha de mandar mensagem.</i>	Dificuldade; insegurança.

**Elaboração:** Dos autores, 2023.

Diante dos relatos, observa-se que a maior dificuldade apontada pelos(as) alunos(as) no ensino remoto foi a falta de acesso à internet de qualidade, embora a falta de acesso aos recursos tecnológicos, segundo Melo, Silva e Gaia (2022), já existia muito antes da pandemia Covid-19. Isso prejudicou a realização das atividades escolares, conforme descreveu o Painel TIC COVID-19 (2022): a classe de baixa renda foi drasticamente afetada devido ao fato de se valer de um simples aparelho celular com um plano de internet limitado. Segundo Cipriano e Ribeiro (2020) e Nunes et al. (2023), o acesso limitado ou inexistente à tecnologia digital para tal adaptação ao ensino remoto gera uma defasagem na aprendizagem dos(as) estudantes da EJA.

Além disso, o conhecimento mínimo sobre recursos tecnológicos digitais também afeta a aprendizagem. Por exemplo, alguns(as) alunos(as) entram nas redes sociais, fazer ligações e mandar áudios pelo WhatsApp. Essa limitação funcional em relação aos aparelhos e às ferramentas tecnológicas, para Braga (2023), já caracteriza o chamado analfabetismo digital.

Outro aspecto apontado pelos(as) alunos(as) foi a ausência da figura do(a) professor(a) para orientá-los diante das dúvidas, levando-os a recorrer aos familiares para ajudá-los(as) a

realizar as atividades on-line ou até para fazê-las. Observa-se aqui, corroborando com Saviani (2020), Cipriano e Ribeiro (2020) e Braga (2023), a importância da presença do(a) professor(a) para os(as) estudantes da EJA se sentirem seguros(as) no processo de ensino e aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento.

Perante os apontamentos, retomam-se aqui a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016) e a BNCC (BRASIL, 2018), que reconhecem a importância da tecnologia da informação e comunicação na educação para promover a inclusão social e também enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos(as) discentes. Apesar dessa intenção, a inclusão digital no ensino em se tratando da EJA não ocorre de fato, o que demonstra que essa modalidade de ensino ainda sofre descaso.

O Quadro 2 apresenta a segunda categoria de análise, que reúne os relatos do grupo 2, formado pelos(as) professores(as), representados pelo código P. Essa categoria trata sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia do Covid-19 no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) e professores(as).

Quadro 2 - Categoria 2 - Ensino e aprendizagem via aulas remotas.

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
P1	<i>[...] O primeiro ano da pandemia nós trabalhamos bastante com o Material impresso [...]. No segundo ano da pandemia (2021), [...] a gente trabalhou com o meet, mas também foi uma dificuldade muito grande, em razão da realidade dos alunos da EJA, né! Tentar com as limitações que a gente tinha de dar condições para esses alunos melhorar no acesso. Mas foi assim, uma dificuldade muito grande de atingir e atender à grande maioria dos alunos.</i>	Dificuldades; prejuízo na aprendizagem.
P2	<i>[...] Então, eu vejo que foi muito prejudicial, porque, em sala de aula, com a aula prática ou aula teórica, o aluno tem que pelo menos ouvir. E já na parte remota, ele fazia o que cumpria o regulamento ali, pedido para conseguir entregar a atividade. Então, eu vi que, por esse lado aí, foi negativo esse período.</i>	Prejudicial para aprendizagem.
P3	<i>Muitos não conseguiram aprender nada. Até porque a internet caiu, aluno saiu! Então, eu acredito que o nível de aprendizado tenha sido o mínimo possível.</i>	Defasagem na aprendizagem; internet ruim.
P4	<i>[...] Poucos tinham celular capaz de acessar uma plataforma [...]. Muitas pessoas não acessam, outras não têm celular, não tinha! Enfim, a internet não conseguiu chegar onde essas pessoas estavam. [...] Então, nós tínhamos que trabalhar com material impresso.</i>	Defasagem na aprendizagem; falta de condições econômicas; falta de acesso à internet.

P5	<i>Nós fizemos assim, o impossível. Nós oferecemos o impossível. Para que o aluno não tenha ficado com essa defasagem. Mas... Acabou ficando, porque... Distante. Então, não tinha acesso. O aluno na casa dele, o professor na casa dele. Foi difícil.</i>	Defasagem na aprendizagem; falta de acesso; difícil.
P6	<i>Como eu disse, foi bastante desafiador em vários sentidos [...]. Como avaliar o aluno ali em termos de educação via meet e do ensino da forma que foi ministrado? Você tinha que preparar uma atividade que... fosse muito fraquinha, no sentido que ele conseguisse resolver sozinho. [...] A grande maioria foi atividade impressa. Então, a questão da aprendizagem ficou extremamente comprometida com esse estudante.</i>	Desafiador; defasagem de aprendizagem; flexibilidade; falta de acesso às aulas.
P7	<i>[...] A falta do presencial ali do lado deles deixou um pouco sim com prejuízo. Os alunos da EJA, eles são mais assim, eles querem aprender de verdade, são focados [...] muitos não conseguiram entrar nas aulas meet, não conseguiram, então. O ano de 2020 e 2021, assim, eu acho que eles tiveram prejuízo! Não foi fácil para nós, nem para os alunos.</i>	Prejuízo; falta de acesso à internet e aulas; difícil.
P8	<i>Foi muito boa. [...] Porque quando o aluno tem esse respaldo e ele interage, não é muito diferente do presencial, sabe.</i>	Experiência boa; respaldo; interação com os alunos.

**Elaboração:** Dos autores, 2023.

Os relatos apresentaram o quanto as adaptações no ensino remoto da EJA foram desafiadoras para os(as) docentes e discentes, até porque os(as) professores(as) eram os responsáveis pela adaptação do material didático para a EJA. Além disso, se, no presencial, já havia dificuldades, no ensino remoto, elas aumentaram, devido à falta de acesso à internet, de aparelhos tecnológicos apropriados e de conhecimento sobre os recursos tecnológicos

Isso expõe a negligência que a modalidade sofre perante o Estado. De acordo com Arroyo (2017), Braga (2023), Freire (2021), Haddad e Di Pierro (2000,) Marquez e Godoy (2020) e Railo (2022), a EJA ainda não possui um lugar reconhecido e amparado dentro da educação básica. Pelo contrário, sem recursos financeiros suficientes para essa modalidade, ela é tratada de forma desigual. Sobre isso, comentou P1:

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

Em entrevista, P6 reconheceu a vulnerabilidade e as dificuldades dos(as) estudantes, bem como o quanto eles(as) foram prejudicados(as) na sua aprendizagem, o que levou os(as) professores(as) a elaborar atividades mais simples e fáceis de serem resolvidas em casa, sem ajuda docente. Oliveira Júnior et al. (2023) também observaram isso, que as instituições de ensino buscavam elaborar atividades mais flexíveis com o objetivo de minimizar impactos negativos na aprendizagem dos(as) estudantes.

Outra questão importante diz respeito ao não comprometimento dos(as) alunos(as) nas aulas remotas, desvalorizando, assim, o trabalho do(a) educador(a). Conforme observa P2, isso já existia antes da pandemia, mas, com o ensino remoto, acentuou-se. Em entrevista, P8 expressa isso como “*atitudes de má fé*”, pois os(as) alunos(as) aproveitaram-se do fato de que iriam ganhar nota mesmo sem fazer nada. Como resultado, os(as) estudantes deixaram de realizar as atividades (digitais ou impressas) e de participar de aulas.

Tais apontamentos demonstraram a frustração dos(as) docentes, que, de modo geral, faziam “*vista grossa*” para seguir adiante com o ano letivo. Em resumo, conforme P3, “*um disse que deu aula, outro disse que aprendeu*”. No entanto, houve pontos positivos também, afinal, de acordo com P2, “*o aluno tem acesso às atividades no celular, ele pode fazê-las dentro do seu tempo, pode realizar em uma folga do trabalho ou num tempo livre, onde esse aluno estiver estará conectado com a escola*”. Logo, os(as) alunos(as) que tinham foco, comprometimento e recursos tecnológicos, puderam usufruir dos benefícios do ensino remoto e da inclusão digital, como flexibilidade e autonomia para realizar atividades escolares (COSTA; GOMES, 2023; MORAN, 2013).

O Quadro 3 apresenta a terceira categoria, que são os apontamentos do grupo 3, formado pela equipe pedagógica (EP). Essa categoria trata dos desafios que o colégio enfrentou na pandemia da Covid-19.

Quadro 3 - Categoria 3 - Desafios da escola frente à pandemia de Covid-19.

Códigos	Unidades de contexto	Unidades de registro
	Frases	Palavras
EP 1	<i>[...] tivemos perdas nesse período, principalmente de alunos mais velhos. De desistir, porque não tinha o professor. [...] Pessoa que nunca ligou o computador, nunca mexeu no mouse. [...] Não é do mundo deles, [...] não tem aquele interesse de aprender, né? A dificuldade é com os mais idosos [...] é difícil colocar na cabeça deles a importância.</i>	Desistência; dificuldade de manuseio das tecnologias.

EP 2	<p><i>[...] Fizemos o que foi possível, mas foi um grande desafio isso, é algo que tenho certeza que aqueles alunos, saíram na época do ensino médio que passaram pela pandemia, alguma coisa ficou faltando para eles. [...] A EJA já é de menor tempo [...] o aluno não está na escola, não tem contato direto com o professor [...] muitos aproveitaram esse momento, às vezes, para deixar a desejar, então, ficou uma lacuna de conteúdos, aprendizado.</i></p>	<p>Possível;  grande desafio;  lacuna de aprendizagem e conteúdo.</p>
------	--	---

**Elaboração:** Dos autores, 2023.

Nas falas da equipe pedagógica, o ensino remoto não foi bem aceito por alguns(as) alunos(as), mais precisamente pelas pessoas de idade mais avançada, que não possuem uma familiaridade com as tecnologias e seu conhecimento sobre os recursos tecnológicos é mínimo. A realidade do público da EJA é de pessoas com condições mínimas, com uma cultura simples, que resistem a usar a tecnologia para além do básico, seja por medo e/ou por não se sentirem capazes de aprender, sobretudo por estarem longe do(as) professor(a). Segundo a equipe pedagógica da instituição, muitos(as) alunos(as) até desistiram dos estudos devido a essa distância: o(a) estudante se via sozinho(a), com dificuldades, então, desistia dos estudos.

De acordo com Almeida, Silva e Torres (2021), a EJA possui peculiaridades distintas sobre o ensino regular, pois muitos(as) alunos(as) são analfabetos(as) ou analfabetos(as) funcionais. Isso representa um desafio a mais para o(a) professor(a) frente à tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Para além dos desafios da EJA para uma verdadeira inclusão digital, têm-se, ainda, “a falta de políticas públicas que garantam o acesso à internet, a falta de equipamentos modernos nas escolas e a falta de capacitação dos professores são obstáculos para a incorporação das novas tecnologias” (CIPRIANO; RIBEIRO, 2020, p. 3). Por isso que pensar na inclusão digital é olhar para um Brasil cujo acesso às tecnologias não é igual para todos(as) (KENSKI, 2012; MORAN, 2013).

Nota-se, portanto, que tais apontamentos vão contra a inclusão digital prevista pela LDB (2015), a qual estabelece que a educação deve promover a utilização das TIDCs para o pleno desenvolvimento do(a) educando(a). E em meio aos descasos governamentais, observou-se que o direito a uma educação ao longo da vida e a todos(as) de forma gratuita, conforme previsto pela Constituição de 1988, também não é assegurado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve contexto histórico da EJA no Brasil até o ano de 2022 expôs os avanços e retrocessos que essa modalidade sofreu, sobretudo em relação aos baixos investimentos públicos, programas de formação docente e materiais didáticos específicos para esse público diferenciado. Isso demonstra uma exclusão dos direitos constitucionais por parte do Governo, por tratar a EJA de forma desigual e negligente.

Em relação às tecnologias digitais na educação, isso já vinha sendo discutido, mas sua inclusão na sala de aula ocorria de forma lenta. Diante da pandemia da Covid-19, a utilização forçada dos recursos tecnológicos digitais, para evitar a contaminação do vírus e dar continuidade ao ano letivo, expôs a desigualdade social e econômica do público da EJA e a condição precária dos(as) docentes, que se viram em apuros, tendo de agir por conta própria, sem nenhum apoio financeiro e de formação por parte do Estado.

Isso contradiz o que prevê a LDB, a Emenda Constitucional nº 95/2016 e a BNCC de 2018, pois nem todas as escolas possuíam a infraestrutura necessária para o uso da tecnologia na educação, como internet banda larga e outros dispositivos tecnológicos. Tais situações enfrentadas pela EJA, portanto, revelam a necessidade de implementação de políticas públicas de tecnologia na educação, de investimentos em infraestrutura, de formação de professores(as) e de desenvolvimento de conteúdos educativos digitais específicos para esse público. Por fim, a presente pesquisa não se esgota neste estudo, ela busca também colaborar com reflexões e contribuir para novas pesquisas acerca dessa temática.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

BAITEL, Daniele Terezinha de Lima; LASCOSKI, Sonieli Pedroso. A atualidade da profissão docente a luz da concepção de Theodor W. Adorno: uma análise reflexiva em um contexto de pandemia. In: **Desafios da educação pós-pandemia**: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital. São Paulo: Liber Ars, 2021. p. 275-286.

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

BRAGA, Maria Dalva Uchoa. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 5, maio 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, [1934]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jun. 2021.

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

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009** (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BOCASANTA, Dainane Martins; RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.101050. Acesso em: 7 nov. 2023.

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

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

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

COLEMARX. **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação**. Em defesa da educação pública e comprometida com a igualdade social. Por que os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas? Rio de Janeiro: Colemarx, 2020. Disponível em: <https://observatoriocondicoesvidaeatrabalho.files.wordpress.com/2020/05/colemarx-texto-crc3aditico-ead-2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

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

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

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e políticas**

**públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14908>. Acesso em: 8 nov 2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos. In:

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

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

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

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

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

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

PAINEL TIC COVID-19. **Pesquisa on-Line com usuários de internet no Brasil**. 4. ed. 2022. (Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-Line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho). Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel\\_tic\\_covid19\\_4edicao\\_livro%20eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf). Acesso em: 8 fev. 2023.

PAINEL TIC COVID-19. **Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. 3. ed. 2020. (Ensino Remoto e Teletrabalho). Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf). Acesso em: 13 set. 2022.

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

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

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta nº 005/2020** – SEED/DEDUC/SESP/DEPEN. Dispõe sobre a organização da oferta educacional nos CEEBJAs vinculados aos Estabelecimentos Penais, no período de Isolamento Social – COVID-19. 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-07/instrucaoconj\\_052020\\_retificada.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/instrucaoconj_052020_retificada.pdf). Acesso em: 12 dez. 2023.

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

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

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

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

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

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

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

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