



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS - CCSAH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- LEDOC

ANGÉLICA NARA FAUSTINO DE MELO

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UPANEMA/RN
NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A QUESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MOSSORÓ

2023

ANGÉLICA NARA FAUSTINO DE MELO

**DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UPANEMA/RN
NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A QUESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gomes da Silva Filho

MOSSORÓ

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M Melo, Angélica Nara Faustino de.
 DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 (EJA) EM UPANEMA/RN NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A
 QUESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
 COMUNICAÇÃO / Angélica Nara Faustino de Melo. -
 2023.
 43 f. : il.

 Orientador: Luiz Gomes da Silva Filho.
 Monografia (graduação) - Universidade Federal
 Rural do Semi-árido, Curso de , 2023.

 1. Ensino-aprendizagem. 2. Pandemia. 3. EJA.
 4. TDICs. I. Filho, Luiz Gomes da Silva, orient.
 II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UPANEMA/RN
NO CONTEXTO DA PANDEMIA: A QUESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de em Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Defendida em: 23/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

luiz Gomes da
Silva Filho

Assinado de forma digital por
luiz Gomes da Silva Filho
Dados: 2023.05.24 08:32:35
-03'00'

Prof. Dr. Luiz Gomes da Silva Filho (UFERSA)
Presidente



Documento assinado digitalmente
SARA CRISTINA DOS SANTOS FREIRES
Data: 24/05/2023 12:38:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Me. Sara Cristina Dos Santos Freires (UFERSA)
Membro Examinador



Documento assinado digitalmente
KESIA KELLY VIEIRA DE CASTRO
Data: 24/05/2023 09:48:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Kesia Kelly Vieira de Castro (UFERSA)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus, a ele toda honra e glória, tenho a plena convicção que se não fosse pelo favor dele em minha vida, não estaria aqui finalizando esse ciclo na minha trajetória, na qual ele se fez presente e me ajudou em absolutamente tudo. Eu tenho a consciência que por minha capacidade, nada disso seria possível, foi ele quem conduziu do início ao fim. Diante disso reconheço e honro ao meu Senhor por tamanho amor e bondade sobre minha vida, te amo Deus, gratidão.

Agradeço a minha mãe que foi o meu maior suporte, se não fosse por sua iniciativa e disponibilidade de cuidar do meu filho com apenas seis meses de vida para que eu pudesse me deslocar da minha cidade até a universidade, eu não teria passado do segundo período da faculdade, ela também sempre me incentivou a estudar, mesmo não tendo estudado por condições financeiras. Obrigada mãe quero aqui honrar a sua vida e tudo que a senhora fez por mim e por João Lucas, saiba que nada disso seria possível sem a sua ajuda e apoio, muito obrigada. Ao meu pai que sempre foi meu incentivador, que ajudou a minha mãe a cuidar de João Lucas, que sempre apoiou em tudo. Ao meu irmão que também ajudou minha mãe nos cuidados com nosso João, pelas fotos e vídeos que você me enviava registrando os momentos dele, momentos dos quais eu não estava presente, e que também amenizava a saudade dele quando passava o dia inteiro longe.

Agradeço ao meu esposo, que cuidou do nosso filho na minha ausência, que não cobrou a minha permanência total como mãe de seu filho, que entendeu e respeitou minha escolha naquele momento. Jamais esquecerei da sua generosidade e respeito, mesmo sabendo que a sua vontade era que eu estivesse em casa cuidando do nosso João Lucas. Eu sou muito abençoada por Deus, pela família maravilhosa que ele me deu, eu sei que posso sempre contar com todos vocês, e saibam que podem sempre contar comigo. Muito obrigada meu bem por tudo, honro e amo sua vida. Agradeço ao meu filho João Lucas, mesmo não sabendo nem entendendo nada ainda, você me deu forças e a energia necessária nos momentos difíceis, que passava na mente a vontade de desistir. Você é luz meu amor, você me faz forte.

Agradeço Orientador pela disponibilidade, ajuda, paciência, dedicação e generosidade da qual o senhor teve comigo durante todo o processo de nossa pesquisa. Você é um exemplo de profissional. Sem as suas instruções, orientações e correções nada seria possível. Honro e oro por sua vida, muito obrigada.

Agradeço a Banca Examinadora pela disponibilidade e contribuição das quais farão em nosso trabalho. Vocês fazem a total diferença para que essa pesquisa se torne ainda mais

relevante e necessária, que contribuirá para outras pessoas que assim como nós tenha o interesse pelo assunto.

Agradeço a minha prima Arllis, a qual me apresentou o curso, e me incentivou a submeter a prova, você faz parte dessa história, muito obrigada prima amada. As minhas amigas do curso do início ao fim, Flávia e Anny, vocês foram peças fundamentais desse processo, é bem verdade que não devemos caminhar sozinhos, precisamos de pessoas para que possamos evoluir e crescer e vocês foram essas pessoas que me fizeram crescer, evoluir e não desistir, nunca irei esquecer de cada momento especial e de sufoco que passamos, tudo foi necessário para que chegássemos até aqui, ainda mais fortes, maduras e cheias de experiências. Por fim a todos os familiares, amigos e colegas de curso, que de alguma forma contribuí nessa jornada, meu muito obrigada.

“O educador se eterniza em cada ser que
educa.”

Paulo Freire.

RESUMO

A pandemia de Covid-19 provocada pelo vírus chamado SARS-CoV-2 impactou completamente o contexto econômico, social, político e cultural do país, bem como deixou várias indagações a respeito do contexto escolar, com isso, este trabalho foi construído a partir da experiência com o público de jovens e adultos, e consiste em uma abordagem significativa sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no contexto da pandemia sob a perspectiva dos desafios ao processo de ensino de Upanema/RN. A partir disso, o principal objetivo do trabalho foi investigar e analisar os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos em Upanema/RN durante o período da pandemia, com foco nas dificuldades relacionadas à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a fim de compreender os impactos desses obstáculos no processo de ensino. Foi realizado um embasamento teórico a partir de nomes como: Paulo Freire, Osmar Fávero, Moran entre outros autores vinculados a perspectiva crítica da educação. Em sua metodologia, foi aplicada uma pesquisa qualitativa com os docentes que atuam em turmas da EJA. Para a coleta de dados, foi feito um questionário semiestruturado e, após isso, foram analisados os dados baseados no referencial teórico, com isso, tivemos a possibilidade de compreender as implicações da pandemia no processo de ensino jovens e adultos. A partir das respostas dos docentes, foram analisadas as principais dificuldades que eles encontraram para permanência no ensino na pandemia e observada a perspectiva de futuro deles sobre o ensino na EJA pós pandemia.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; EJA; Pandemia;

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic caused by the virus known as SARS-CoV-2 has completely impacted the economic, social, political, and cultural context of the country, as well as raised several questions regarding the school context. As a result, this work was developed based on the experience with young adults and adults, and it consists of a significant approach to the Youth and Adult Education (YAE) in the context of the pandemic from the perspective of the challenges to the teaching process in Upanema/RN. The main objective of the work was to investigate and analyze the challenges faced in Youth and Adult Education in Upanema/RN during the pandemic period, with a focus on difficulties related to the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), in order to understand the impacts of these obstacles on the teaching process. A theoretical foundation was established based on names such as Paulo Freire, Osmar Fávero, Moran, and other authors linked to the critical perspective of education. In its methodology, qualitative research was conducted with teachers working in YAE classes. For data collection, a semi-structured questionnaire was used, and then the data was analyzed based on the theoretical framework, allowing us to understand the implications of the pandemic on the teaching process for young adults and adults. Based on the teachers' responses, the main difficulties they encountered in continuing teaching during the pandemic were analyzed, and their future perspectives on YAE teaching after the pandemic were observed.

Keywords: Teaching-learning; EJA; Pandemic;

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNEC – Campanhas de Escolas da Comunidade

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centro Popular de Cultura

CPNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

CRUZADAS ABC – Ação Básica Cristã

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LEDOC – Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAF – Programa de Alfabetização Funcional

PEI – Programa de Educação Integral

PIJ – Programa de Educação Infanto-juvenil

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

TDICS – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNE – União Nacional de Estudantes

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação em TDICs na EJA.....	31
Quadro 2 - Inserção de tecnologias no plano de aula.....	31
Quadro 3 - Dificuldades dos alunos com as tecnologias.....	32
Quadro 4 – Impactos da pandemia na sala de aula.....	33
Quadro 5 – Uso das tecnologias durante a pandemia.....	34
Quadro 6 – Problemática da EJA com as TDICs.....	35
Quadro 7 - Acompanhamento de alunos com dificuldade no uso das tecnologias.....	37
Quadro 8 - Práticas preventivas da escola em relação ao uso das tecnologias pelos alunos...	37
Quadro 9 - Perspectivas de futuro sobre o ensino da EJA e as tecnologias pós-pandemia.....	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS.....	15
3	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO (TDICs) E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO ATUAL.....	23
3.1	A EJA no contexto das TDICs: aproximação ou distanciamento?.....	26
4	CENÁRIO ATUAL DA EJA E SUA RELAÇÃO COM AS TDICs NO MUNICÍPIO DE UPANEMA.....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
	REFERÊNCIAS	43
	BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....	45
	APÊNDICE A1 – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS DOCENTES.....	46

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é o trabalho de conclusão de curso da Licenciatura Interdisciplinar Em Educação do Campo. Nasci em uma família humilde, filha de pais agricultores semianalfabetos, mas que sempre me incentivaram a estudar. Tive uma infância feliz na zona rural, mas mudei para a cidade devido às crises asmáticas da minha mãe. Mesmo na cidade, nunca perdi minhas raízes e tive uma vida modesta. Desde cedo, comecei a trabalhar para conquistar minhas próprias coisas e ajudar minha família. Passei por várias experiências de trabalho em diferentes áreas e continuei buscando aprendizado e oportunidades.

Trabalhei cerca de quatro anos como alfabetizadora do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que é uma das ferramentas que viabilizam o estudo e foi idealizado para assegurar que os sujeitos que não tem acesso a alfabetização e ao ensino e que são impossibilitados de estar no ensino regular na EJA, que faz parte da educação básica nas escolas, tenham tal acessibilidade. O objetivo do Programa é ampliar o acesso à educação promovendo cidadania, oportunidades e crescimento econômico e social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003).

Apesar de já ter alguma experiência em sala de aula e ensino, foi por meio das informações compartilhadas pela minha prima sobre o curso que ela estava estudando que despertou meu interesse na área. Essa influência e a curiosidade de conhecer a universidade foram o ponto crucial para eu realmente desejar viver essa experiência e me formar nessa área.

Após várias tentativas, ingressei na universidade no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) é um curso que abrange sujeitos do campo, visando sua formação, os quais podem atuar nas áreas humanas e naturais. Formando docentes para ministrarem no aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como, traz uma perspectiva de identidade do campo a qual procura articular educação e as especificidades da população campesina. Assim não necessitam ser trabalhadas separadamente, mas em conjunto trazendo sentido e pertencimento no processo de aprendizagem dos alunos. Essa aprovação trouxe uma mistura de sentimentos, pois descobri que estava grávida ao mesmo tempo. enfrentei desafios, como acordar cedo, viajar longas distâncias e conciliar os estudos com as responsabilidades domésticas e a maternidade. Apesar disso, valorizo todas as experiências vividas e me sinto grata por todos os momentos, inclusive os difíceis, que me fortaleceram.

Nesse contexto, pela experiência com o público de jovens e adultos, surge o objeto de estudo do presente trabalho que consiste em uma abordagem significativa sobre a Educação

de Jovens e Adultos – EJA no contexto da pandemia sob a perspectiva dos desafios ao processo de ensino de Upanema/RN.

No Brasil, o analfabetismo dos sujeitos adultos, surge como um problema quando iniciou o processo de industrialização da primeira metade do século XX. Com isso, desde os anos 1940, vem sendo criadas políticas, campanhas, projetos e programas com o intuito de diminuir as discrepâncias no que se refere a educação, possibilitando a alfabetização dos adultos. Isso se deu a partir da criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FÁVERO, 2009).

Assim a Educação de Jovens e Adultos passou por um sistema de desenvolvimento que possibilitou o entendimento diferenciado que se tinha dela há alguns anos atrás, cujo sentido se resumia basicamente ao processo de ensino infantilizado. Segundo Paulo Freire, a educação de adultos é mais visível quando colocada atualmente como educação popular¹. Isso porque deve ser considerado a realidade dos adultos, partindo da crítica primeiramente do educador de entender que não tem como considerar apenas conteúdos ou didáticas formais, sem utilizar das vivências e realidades dos adultos.

A Educação de Adultos, virando Educação Popular, se tornou mais abrangente. Certos programas com alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho mais amplo que se sugere quando se fala em Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

Tendo em vista a importância da realidade e vivência dos adultos no processo de aprendizagem, faz-se necessário entender também como se deu o processo de ensino em um contexto totalmente novo e desafiador para os docentes que foi o período da pandemia. A qual toda a sociedade foi afetada, onde vivemos momentos de medo, aflição, tristeza, perda e também aprendizado.

A pandemia de Covid-19 provocada pelo vírus chamado SARS-CoV-2 impactou completamente em todo o contexto econômico, social, político e cultural do país, bem como deixou várias indagações a respeito do contexto escolar, o que sugere a problemática deste trabalho que se refere em compreender: quais as implicações da pandemia no processo de ensino de alunos jovens e adultos no município de Upanema/RN?

O contexto que estamos apresentando é algo que impactou mundialmente, pois uma pandemia muda a vida de todos, coisas que eram feitas diariamente como ir trabalhar, ir à escola, ir à igreja, passear, ir à academia, sair pra jantar, festas, viajar, enfim, foram afetados e

¹ Segundo Paulo Freire a educação popular é uma tentativa de movimentação, organização e qualificação das classes populares. Com isso é necessário modificar o sistema autoritário burguês e assim ser possível construir uma escola diferente. Existe uma relação muito próxima entre escola e política (FREIRE, 1993, p. 19)

em muitos casos, foram de fato retirados ou não permitidos acesso, gerando diversas mudanças em todas as esferas.

A partir disso, o presente trabalho tem como principal objetivo: foi investigar e analisar os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos em Upanema/RN durante o período da pandemia, com foco nas dificuldades relacionadas à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a fim de compreender os impactos desses obstáculos no processo de ensino. Tendo como objetivos específicos: a) pesquisar a formação continuada dos docentes da EJA para o uso das tecnologias no ensino remoto; b) analisar as principais dificuldades que os docentes encontraram para permanência no ensino na pandemia e c) compreender a perspectiva de futuro dos docentes sobre o ensino na EJA pós pandemia.

Nesse trabalho vamos utilizar como referencial teórico: Paulo Freire, Osmar Fávero, Moran entre outros autores vinculados a perspectiva crítica da educação. O caminho metodológico utilizado foi pesquisa qualitativa com os docentes que atuam em turmas da EJA, em uma escola pública. Tivemos ainda como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado e análise de dados baseados no referencial teórico.

A escola onde a pesquisa foi realizada atende alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, oferecendo horários matutinos, vespertinos e noturnos. A estrutura da escola é considerada boa, com nove salas de aula, banheiros adequados, sala para a administração, biblioteca, laboratórios, refeitório, cozinha e áreas de serviço. A escola possui abastecimento de água, luz elétrica, telefone e internet, além de salas climatizadas. Embora não tenha um auditório, a escola oferece condições de acessibilidade para pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, como banheiros adaptados, rampas e recursos pedagógicos. Também disponibiliza transporte escolar.

No processo histórico da escola em questão, foi um marco importante a partir de 1979, quando se tornou a única escola do município a oferecer o Ensino Médio. Antes disso, existiam outras instituições, como a escola Alfredo Simonetti, que fornecia o Ensino Fundamental. A implementação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) contribuiu para a criação da Escola Cenecista de 1º e 2º Graus José Calazans Freire, nomeada em homenagem a um atleta local. A escola recebeu autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação em 1986.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino fundamental e médio que oferece oportunidades para aqueles que não puderam adquirir conhecimento científico durante a idade apropriada. Ela permite que jovens e adultos iniciem ou prossigam seus estudos, sendo uma forma de ensino que busca garantir o direito daqueles que foram excluídos das escolas ou não tiveram a oportunidade de frequentá-las (NASCIMENTO, 2013).

Sua história insere-se num cenário econômico, social e político, onde a relação entre educação e trabalho está normalmente ligada uma à outra, tendo um público de trabalhadores jovens que procuram pelo primeiro emprego e também os trabalhadores aposentados. Ela começa a ter uma maior procura devido às necessidades políticas e exigências de uma nova sociedade (COLAVITTO; ARRUDA, 2014).

A trajetória da EJA teve seus altos e baixos, caminhos e descaminhos. Primeiro sua história não está inserida nos manuais de história da educação do país, e sua denominação ainda é considerada atual, pois começou a ser usada na metade do ano de 1980, isso quando surge problemáticas relacionadas aos jovens e começa a ser pesquisadas, bem como as ciências sociais reencontram as camadas jovens (FÁVERO, 2009).

As primeiras iniciativas oficiais da União, que reduziria o analfabetismo descritos por lei, forçavam os donos de propriedades rurais assegurar o ensino para seus trabalhadores analfabetos. Entretanto, no Brasil o analfabetismo adulto só surge como demanda no início do dinamismo industrial na primeira metade do século XX (FÁVERO, 2009). Mesmo sendo percebido como algo ruim e que deveria ser extinto, na metade do ano de 1940 com a concepção do Fundo Nacional do Ensino Primário, o governo federal interviu no crescimento do ensino primário, implementando o sistema de convênios, partindo da União juntamente com os estados e a partir dos estados com os municípios, o que acontece ainda atualmente.

Devido a execução desse fundo, organizou-se também a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que ocorreu de 1947 a 1954. A educação de jovens e adultos era fundamentada no sentido de uma educação que contribuiria na estruturação de uma sociedade almejada para o país (FÁVERO, 2009). Nesse modo, tinha um intuito de aumentar o apoio eleitoral de tal maneira, que deixa explícito nos inúmeros planos construídos e a persistência em diminuir as demandas do analfabetismo que eram consideravelmente elevadas.

Nessa campanha, houve treinamento com docentes, produziram e doaram materiais didáticos principalmente a cartilha de alfabetização, o livro de leitura e o Manual de aritmética que foram criados a partir da estratégia de Laubach², onde também foi distribuído materiais sobre saúde, higienização, civilidade e métodos básicos sobre agricultura. Então a (CEAA) foi dividida em duas etapas a primeira 1947 a 1950 onde se teve suas mais elevadas evoluções quando Lourenço Filho estava no comando. E a segunda do ano de 1950 a 1954 no momento que a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) foi mais vigorosa, a qual se estabeleceu a primícias do maior movimento regular de alfabetização de grande organização no país (FÁVERO, 2009).

Porém, esse feito abrangente findou muito exposto e frágil, sendo julgado e nomeado de “fabricas de leitores”, os quais ficaram retidos de continuar com o que vinham fazendo e se aprofundando, assim como solicitaria vários mecanismos e métodos. Foi então que a Campanha teve seu decréscimo no ano de 1954.

A CNER nasceu em 1952, como fruto remoto do Seminário Interamericano de Educação de Adultos realizados no Brasil em 1949, sob patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos e como fruto próximo de uma série de reuniões que aconteceram no Ministério de Educação e Saúde. Congregou especialistas de várias áreas profissionais, com o objetivo de debater o problema das populações rurais e fazer um balanço do que estava sendo realizado nessa área. (FÁVERO, p. 59, 2009)

O intuito era buscar entender o contexto social, cultural e econômico existentes na realidade da vida dos sujeitos do campo, capacitar pessoas tecnicamente para as demandas de base ou fundamental, possibilitar e incentivar o apoio das organizações ou associações e da prestação de serviço da educação que existe para o campo, entre outros.

Logo após as Campanhas Oficiais, ainda segundo Fávero (2009), surge os Movimentos de Cultura Popular, e no ano de 1958 no governo de Juscelino Kubitschek vem à tona a desaprovação das Campanhas bem como um renovo de incentivos sobre a industrialização tendo como princípio o crescimento nacional, ocasionou na convocatória do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu no Rio de Janeiro no comando do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Na ocasião, Juscelino verbaliza a relevância da função da alfabetização dos adultos para a saída das problemáticas que surgem na economia do país.

² Método Laubach foi criado por Frank Charles Laubach um missionário, no período de 1884 a 1970, esse era um método de alfabetização de pessoas adultas, primeiro para ser realizado nas Filipinas em 1915. Porém depois foi utilizado em outros países incluindo o Brasil no período de 1940. A ideia do método era sustentada na divisão das sílabas, na oralidade e em imagens. Uma metodologia neutra na qual não se utilizava da contextualização da realidade dos alunos, o intuito era basicamente atribuir capacidade de ler e escrever.

Entretanto, mesmo com a relevância do Congresso, o Presidente perde a ascendência nesse setor. Tal fato se sucedeu no começo dos anos de 1960, quando iniciou através das autoridades municipais e associações da sociedade, os Movimentos de Cultura e Educação Popular, os quais serão explanadas no decorrer desse capítulo. É de múltipla importância salientar que as ideias anteriores das Campanhas são opostas a esses novos Movimentos, e o que diferencia é a responsabilidade que foi proposta em benefício das camadas Populares, rurais e urbanas e também por apresentar uma prática educativa para uma execução política.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) surge no ano de 1960, sendo o primeiro movimento.

Após sua posse como prefeito do Recife, eleito por uma coligação de partidos da oposição, Miguel Arraes reuniu em grupo de intelectuais “progressistas”, comunistas e católicos, propondo uma ação estratégica nas áreas de educação e cultura. Desse encontro resultou a incorporação da experiência anterior de praças de cultura, promovida por Abelardo da Hora, sob patrocínio da própria prefeitura, em um projeto mais amplo. Assumiu a coordenação desse movimento Germano Coelho, que havia chegado há pouco tempo da Europa, onde conheceu várias experiências, em particular e do movimento *Peuple et Culture* (FÁVERO, p.62-63. 2009).

Esse foi um Movimento marcante nesse período que teve como sua primeira prática executada as chamadas Escolas Primárias para o público infantil e de adolescentes que moravam nas imediações não assistidas pela prefeitura da cidade. Toda a construção foi com o apoio de instituições, rede municipal e a sociedade em geral. Também foi estabelecida uma proposta de Escolas Radiofônicas para atender a juventude e adultos, bem como iniciou um trabalho acentuado no âmbito cultural, as quais deu importância ao artesanato, festivais de cinema e exposição de autos e teatros. Ainda foi disposto cubes de leitura e centro de cultura.

Posteriormente, ainda segundo Fávero (2009), no ano de 1961 na Capital do Rio Grande do Norte, Natal, surge a denominação “Campanhas”, e a primeira foi a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”. Essa Campanhas foram literalmente contrária as propostas colocadas anteriormente referente a alfabetização e educação para adolescentes e adultos.

Teve início com a implantação do ensino primário de quatro anos, para crianças dos bairros pobres, em escolas de chão batido e cobertas de palha, como eram as moradias desses bairros. Da mesma forma que ocorreu no MCP, a implantação dessas “escolinhas”, organizadas em amplos “acampamentos escolares”, atendeu as necessidades e aspirações das camadas populares e contou com intensa participação das mesmas (FÁVERO, p.63, 2009).

Ou seja, essa Campanha organizou ferramentas que possibilitou para a educação qualidades através da organização das práticas educacionais, no preparo e acompanhamento dos docentes. Ainda no ano de 1961 procedeu o CPC (Centro Popular de Cultura), como

declara Fávero (2009), foi uma demanda de uma equipe do Rio de Janeiro associada a União Nacional de Estudantes (UNE), em conjunto a pertencentes do teatro de Arena, que veio para o Rio de Janeiro, trazendo a peça por nome “Eles não usam *black-tie*”.

Dessa origem resultou que a maior produção do CPC tenha sido o teatro, principalmente autos representados em centros acadêmicos e sindicatos operários. A experiência de um teatro popular, em praças públicas, não conseguiu se firmar. Uma das peças mais conhecidas, encenada em todo o Brasil, como crítica a imobilidade da universidade e motivação para as discussões sobre a reforma universitária, foi o auto dos 99% (FÁVERO, p.64, 2009).

O CPC possuía concepções próprias sobre cultura popular, diferentemente das outras concepções das outras manifestações da época, a qual trouxe um entendimento de cultura popular no sentido de noção política na prática da sociedade.

Outro movimento também no ano de 1961, segundo a perspectiva de Fávero (2009), foi o Movimento de Educação de Base (MEB), que nasceu na Conferência Nacional de Bispo do Brasil. O Governo Federal foi um dos seus apoiadores e a denominação católica também contribuiu, mesmo com seu distanciamento com o Estado desde a Proclamação da República. Esse acordo aconteceu mais intensamente por intermédio dos Bispos progressistas da região do Nordeste.

O MEB tinha como objetivo inicial desenvolver um programa de educação de base, conforme definida pela UNESCO, por meio de milhares de escolas radiofônicas, instaladas a partir de emissoras católicas. Desde do início rejeitou a produção de aulas e programas radiofônicos centralizado em nível nacional, como feita pela sirene, produzindo-as em cada emissora, para a microrregião por ela abrangida, com base na cultura local e muitas vezes usando a linguagem coloquial. Com este procedimento, conseguiu uma comunicação efetiva com o alunado e com os demais grupos de audiência (FÁVERO, p.66, 2009).

Depois de um período de dois anos em movimento, reavaliou-se seu intuito e juntou-se a novos movimentos que trazia a proposta de cultura popular, entendendo-se a necessidade de compreender a educação de base como uma construção de consciência dos grupos populares, trazendo a criticidade da vivência dos cidadãos e buscando mudanças. Outro ponto que vale salientar é que o movimento por ter acesso a denominação católica foi somente ele que resistiu ao golpe, como ressalta Fávero (2009).

O sistema Paulo Freire foi outro Movimento memorável, permanecendo “vivo” até como modelo de alfabetização que transformou a perspectiva do ensino aos jovens e adultos, servindo de exemplo e modelo. O feito de Paulo Freire, segundo Fávero (2009), teve início com o público adulto em Pernambuco no Senac. O mesmo apresentava notícias de jornais através de um aparelho que projeta imagens através do reflexo ou na transparência, chamado epidiascópio. E com as propagações das notícias, houve abertura para discutir sobre alguns

assuntos referentes a salário, trabalho, e a situação da sociedade no sentido geral com os operários.

Em 1958, Paulo Freire participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, compondo a representação de Pernambuco. O relatório sobre o problema da educação da população residente nos “mocambos” de Pernambuco, por ele apresentado, revolucionou o entendimento do problema: a miséria da população era a responsável pelo analfabetismo e pelo atraso nas condições de vida em geral e não a vice-versa, como se afirmava inclusive em documentos oficiais. (FÁVERO, p.67, 2009).

As práticas para alfabetizar adulto utilizando de ferramentas audiovisuais, foram criadas no MCP, e foi organizada posteriormente no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

Em 1963 aconteceu por meio do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através do governador Aluizio Alves e custeada pela Aliança para o Progresso, uma das maiores experiências da educação brasileira realizado por Paulo Freire, na cidade de Angicos, a qual alfabetizou trezentos jovens e adultos durante 40 horas (FÁVERO, 2009).

No "diário" de experiência em Angicos, foi descrito como o trabalho em sala de aula foi desenvolvido para promover uma melhor compreensão da leitura. Além dos slides e associações feitas com figuras e palavras, foram utilizadas fichas com uma "palavra geradora" para ajudar no processo de identificação de sílabas. Esse trabalho facilitou o aprendizado, permitindo que os alunos pudessem formar outras palavras com a mesma família de sílabas, como no exemplo da palavra "BELOTA" (ex: aba, bala, lata, tatu, aleluia, entre outras). Após todo esse processo de identificação e de conhecimento das palavras, começava o processo de escrita. Certamente eles tinham muitas dificuldades, pois não sabiam nem por onde começar, mas de uma coisa eles estavam certos, como escrever be-lo-ta. (COLAVITTO; ARRUDA, 2014).

E assim no final dos trabalhos elaborados em Angicos (sempre voltado para a realidade local, aspectos sociais, econômicos, políticos, sanitários) foi feito um teste, que apontou uma média de 70% de aproveitamento dos educandos que foram avaliados. que foi considerado um êxito, algo extraordinário (COLAVITTO; ARRUDA, 2014).

A experiência de Angicos teve enorme repercussão, sobretudo pelo caráter inovador do “método”, com forte conteúdo político-ideológico, e pela relativa rapidez com que conseguia alfabetizar, tendo gerado experiência semelhantes em vários estados, numa verdadeira escalada. Deu origem ainda ao PNA - Plano Nacional de Alfabetização, proposto pelo MEC. Sob coordenação de Paulo Freire e aplicando seu método, deveriam ser alfabetizados cinco milhões de jovens e adultos, em dois anos. (FÁVERO, p. 68, 2009).

Ou seja, até o presente momento esse foi um dos maiores Movimentos, com resultados mais expressivos e notáveis até então, o que permitiu que o método desenvolvido por Paulo Freire se tornasse famoso e modelo nas práticas de ensino.

De acordo com Paulo Freire:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entender. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

No trecho acima, Freire enfatiza que a alfabetização vai além de simplesmente aprender técnicas mecânicas de leitura e escrita. Ela envolve o domínio consciente dessas técnicas, ou seja, compreender o que está sendo lido e escrever com compreensão. Além disso, a alfabetização implica em um processo de autoformação, no qual o indivíduo desenvolve uma postura ativa em relação ao seu contexto. Para alcançar isso, a alfabetização não pode ser imposta de cima para baixo, nem de fora para dentro, como um ato de doação ou exposição. Pelo contrário, ela deve ser construída de dentro para fora, pelo próprio indivíduo analfabeto, com o apoio e orientação do educador (COLAVITTO; ARRUDA, 2014). Isso coloca o educador em um papel fundamental de estabelecer diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, fornecendo os meios necessários para sua alfabetização. O objetivo é capacitar o indivíduo a se tornar um agente ativo na transformação de sua realidade por meio da alfabetização.

De acordo com Fávero (2009), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), foi desenvolvida em 1962, por meio da juventude de faculdade da filosofia, ciências letras da Paraíba. Esses jovens pertenciam aos enquadrantes de jovens universitários católicos que buscavam práticas movidas pela situação política e distorções do estado. Os quais tiveram apoio do Governo do Estado e diocese.

Seu primeiro trabalho foi junto ao Grupo Escolar Juarez Machado, na Ilha do Bispo. Além do sucesso da reestruturação desse grupo, com base em pesquisas feitas por setores da Universidade local, foram implementadas soluções concretas para problemas detectado com a colaboração da população: uma campanha de fossas e reivindicação junto a fábrica de cimento local para instalação de filtro que evitasse a poeira excessiva. A oportunidade de alfabetizar um grupo de empregadas domésticas, nucleadas pela Juventude Operaria Católica, aproximou a CEPLAR DE

Paulo Freire, no início da definição do Sistema de Adultos, que estava sendo feita no Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade de do Recife. (FÁVERO, p. 69, 2009).

Tal acontecimento fez com que a Campanha de Educação Popular da Paraíba se tornasse “um dos primeiros laboratórios da aplicação desse sistema, mesmo antes da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte” (FÁVERO, 2009). Ainda houve a segunda etapa de efetivação em 1963, mas já possuíam um grupo mais estruturado que se empenhava em alfabetizar adultos. Bem como bases voltadas a cultura popular se agregou ao Plano Nacional de Alfabetização que conseguiu ajuda financeira do Ministério da Educação, o que fez com que se expandisse sua pratica por toda Paraíba. O que alinhou também na perspectiva política na parceria com as ligas camponesas. Entretanto com o golpe de 1964 a CEPLAR, foi interrompida, onde várias pessoas e materiais foram apreendidos.

Segundo Fávero (2009), quando se teve o rompimento de grande parte dos Movimentos de Cultura e Educação Popular entre 1964 a 1970, que foi momento do golpe militar, aconteceu a expansão da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã). A mesma ajudou financeiramente a Aliança para o Progresso. Na perspectiva da Cruzada ABC se a retomada da proposta de educação de adultos anteriores, como também reutilizar o material utilizado no Método de Laubach. A doação de alimentos era um dos motivos para a formação das classes para alfabetizar, bem como a permanência diária dos discentes.

Como experiências anteriores, a Cruzada também desdobrou uma ação educativa inicialmente concebida como alfabetização e reposição do antigo ensino primário em alguns Programas Especiais: educação alimentar, com base na distribuição de alimentos e criação de hortas caseiras e educação para a saúde, trabalhando hábitos de higiene, saneamento ambiental e realizando inquéritos parasitológicos e tratamentos de helmintoses (FÁVERO, p.72. 2009).

Em meados de 1960, Fávero (2009), destaca que a UNESCO, reavaliou as práticas das Campanhas, onde grande parte dos países não se teve resultado relevantes sobre a redução do analfabetismo. Em decorrência disso, modificou o significado de alfabetização para Alfabetização Funcional, compreendendo como um dinamismo geral e adaptado de preparo profissional e estratégias do adulto. Resumidamente, a Alfabetização funcional possuiria um estudo mutuo no que consiste a cultura, economia, o social e política.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) quando Castelo Branco estava no poder, o mesmo financiava e apoiava programas de alfabetização, como fala Fávero:

A partir de 1970, foi reformulado e, sob a presidência de Mario Henrique Simonsen e secretaria executiva de Arlindo Lopes Correia, tornou-se executou da mais ampla e

mais rica campanha de alfabetização brasileira. Seus recursos provinham da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Lotérica Esportiva (FÁVERO, p. 75, 2009).

Esse movimento pode se dizer que alcançou todas as cidades do país, onde foram formadas as comissões municipais, as quais criaram uma disposição semelhante ao MEC, no que se refere as visões didáticas e pedagógicas, garantindo um comando político com ideologia das referidas práticas. Os programas mais eminentes foram: Programa de Alfabetização Funcional (PAF) que era pra crianças de cinco meses e depois passou para seis meses; Programa de Educação Integral (PEI), para crianças da 1º a 4º séries e o Programa de Educação Infanto-Juvenil (PIJ), para crianças de dez a quatorze anos de idade.

Posteriormente, sobrevém a Fundação Educar ainda como situa Fávero (2009), em 1985, devido os julgamentos e o rompimento dos programas do Mobral. Diante das mudanças dos regulamentos e a maneira de praticar transformados, ocorreu um novo conceito na forma que as forças estatais retratariam seu compromisso com a educação para adultos.

Previa-se que, em regime de colaboração, o governo federal, os estados e municípios assumem como parceiros o atendimento a clientela e a formação de educadores, repartindo a responsabilidade com os recursos materiais e humanos. Simultaneamente. Teve início um processo de inovar a responsabilidade dos sistemas educacionais para que assumissem a inserção orgânica da EJA nas redes públicas, o que significou uma subordinação a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC (FÁVERO, p. 78,2009).

Com o ordenamento dos Programas Sociais ocorridos nos centros urbanos e rurais, os quais já podiam utilizar da independência depois do golpe, já se tinha a liberdade de experimentar novas didáticas. Com o revigoramento dessas novas didáticas, houve o incentivo dos serviços da Assembleia Nacional Constituinte, a qual teve significado para EJA, no sentido do direito absoluto para cursar o Ensino Fundamental sem nenhum custo e apesar da idade.

O Ensino Supletivo do MEC, se deu a partir da mudança no Ensino do 1º e 2º grau com a Lei 5692/71, a qual teve a visibilidade nas políticas relacionadas a educação do país, segundo Fávero:

Por sua vez, o parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, define suas funções: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento, prevendo cursos e exames para cada uma delas. Essa definição tem dupla significativa: em primeiro lugar, a necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho que se expandia, nos anos do “milagre Brasileiro” fundamentada na teoria do capital humano; em segundo, a perspectiva da educação permanente que chegava ao Brasil não só pelas propostas feitas na Europa, mas também por uma elaboração específica da América Latina. (FÁVERO, p. 79,2009).

Na perspectiva do Brasil foi planejado uma nova sistematização para escolas correspondentes ao sistema utilizado para abranger os que não foram acolhidos. Nessa sistematização desse ensino juntaria as práticas e conhecimentos que não existia na sistematização comum (FÁVERO, 2009).

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos surgiu como uma alternativa para suprir a demanda por mão de obra qualificada na indústria. No entanto, durante esse período, sua principal função era formar indivíduos que agissem como "máquinas", sem senso crítico. Paulo Freire, um renomado educador, desenvolveu uma proposta educacional que visava formar cidadãos críticos, mas foi duramente reprimida durante o regime militar (NASCIMENTO, 2013). Após a experiência de Freire, diversos programas de Educação de Jovens e Adultos foram desenvolvidos, porém não recebiam o devido valor por parte dos governantes, que priorizavam a formação de mão de obra em detrimento do conhecimento adquirido.

De acordo com Nascimento (2013), a Educação de Jovens e Adultos é um direito garantido por lei, que engloba experiências não-formais e incorpora vivências e práticas ao currículo, promovendo a interação e o diálogo entre os educandos. O conceito de educação de jovens e adultos caminha em direção à educação popular, à medida que a realidade exige sensibilidade e competência científica dos educadores. Uma das exigências, é a compreensão crítica dos educadores sobre o que está ocorrendo no cotidiano das comunidades populares. Paulo Freire, precursor da educação de jovens e adultos, defende que o conhecimento adquirido por meio da educação é uma ferramenta do ser humano para transformar o mundo, destacando que a educação não é um ato neutro, mas um ato político que gera mudanças significativas.

3. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDICs) E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO ATUAL

Atualmente, pertencemos a uma sociedade extremamente digital, temos acesso as informações com muita facilidade e de diferentes meios. O que resulta em uma contemporaneidade de progresso e conquista no que se refere a tecnologia. Ao falarmos de distância nos dias de hoje, não temos mais aquela visão de antigamente, pois com a tecnologia ela se torna cada vez menor, pelo fato da praticidade em poder se comunicar com qualquer pessoa em qualquer lugar no mundo.

Obviamente, esses avanços influenciam em todas as áreas da sociedade, sendo uma delas, a educação. São diversas tecnologias e podem ser utilizadas para aprender e ensinar, assim como podem ser usadas a qualquer momento e em qualquer lugar, a diferença em questão são os desígnios para onde serão estabelecidos e a finalidade que serão direcionadas por docentes, alunos e comunidade escolar em geral (MORAN, 2015).

Podemos entender a tecnologia digital como um conjunto de ferramentas e sistemas que possibilitam a conversão e processamento de informações em formato numérico, representados pelos dígitos binários 0 e 1. Essa transformação permite a manipulação e armazenamento de dados de forma eficiente, proporcionando avanços significativos na capacidade de comunicação, processamento e armazenamento de informações. Em essência, a tecnologia digital é baseada na codificação binária, que é a base fundamental para o funcionamento dos dispositivos eletrônicos e das redes de comunicação digitais. (SIQUEIRA, 2018). Ou seja, um som, imagem, texto ou a junção desses, que recebemos em uma condição final nos aparelhos digitais em forma de mensagem, como som, texto, imagem fixa, todos são reproduzidos em números que são lidos por aparelhos que podemos nomear de computadores, isso se encontra dentro dos dispositivos de programação que não tem como ser vistos.

Segundo Moran (2015), a tecnologia possibilita a interação em todos os ambientes e tempos. A dinâmica de ensinar e aprender se estabelece na reciprocidade influenciada, intrínseca e contínua, existente no que podemos chamar de realidade virtual e física. Porém, não são mundos diferentes, e sim, ambientes amplos e ambientes escolares desenvolvidos. Diante dessas mudanças tecnológicas, o autor ainda deixa claro que as escolas que estão antenadas nas modificações tendem a duas escolhas, a primeira mais leve, com modificações gradativas e a segunda, mais ampliada, nesse sentido ele diz:

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORAN, p.1, 2015).

Ou seja, Moran traz um termo que entendemos a necessidade de explicar melhor, quando ele fala sobre o ensino híbrido ou blended, que se trata justamente da modalidade de aprendizagem e a metodologia de ensino que unifica o ambiente virtual e ambiente escolar. Na perspectiva do autor, para os alunos se tornarem antecipadores e diligentes, se faz

necessário utilizar de métodos nos quais os discentes estejam envolvidos em tarefas ainda mais profundas e difíceis, nas quais tenham a necessidade de tomadas de decisões, de analisar seus resultados, isto com ajuda de boas ferramentas. Ao almejarmos discentes produtivos e proativos, é preciso que eles vivenciem novas perspectivas para apresentar seus feitos. Através de mecanismos ativos, é possível crescer em conhecimentos mais significativos e intensos, até nas habilidades emocionais.

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (MORAN, p.01, 2015).

De acordo com a citação a cima, aprender através daquilo que vivenciamos e que de certa forma estamos inseridos, nos traz significado se torna mais fácil e atraente. Tal situação nos faz lembrar da educação bancária, a qual Paulo Freire e outros autores falam sobre o assunto no sentido que é algo que deve ser ressignificado, centralizando no conhecimento dos discentes, trazendo os alunos para o contexto, despertando, conversando, construindo de fato sentido e significado na aprendizagem.

Ainda segundo Moran (2009), a internet é uma ferramenta para uma educação plena, onde os discentes que não tem acesso a essa ferramenta e não possuem um comando tecnológico, privam-se de acessar informações e materiais excelentes que contribuem grandiosamente no processo de aprendizagem, além de perder a oportunidade de visibilidade, mostrar sua criatividade, desempenho, ou seja, de se posicionar no contexto no qual estar inserido.

Atualmente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são amplamente adotadas em muitos ambientes escolares, e acredita-se que elas desempenham um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as TDICs são recursos que possibilitam a troca de informações e englobam diferentes meios de comunicação, como jornais impressos, rádio, televisão, livros, computadores, entre outros. (LIMA, 2014).

Ou seja, com a utilização desses aparatos tecnológicos, é possível fluir muitos movimentos, como construir, guardar e espalhar informações através dessas ferramentas digitais e que devem ser inseridas na dinâmica do ensino e aprendizagem, o que pode garantir

infinitas práticas também nesses processos, e ainda diminuir os bloqueios que se perpetuam entre escola e sociedade.

A utilização dessas tecnologias pode se sustentar na carência dos ajustes das instituições escolares com relação a conjuntura social que os discentes estão inseridos. Ainda de acordo com a perspectiva de Lima (2014), um outro ponto relevante sobre a utilização das TDICS é sobre a relação dos discentes com os docentes e discentes com discentes que tais ferramentas oferecem no sentido de como esse relacionamento pode acontecer.

Essa relação pode acontecer de qualquer local em que estejam conectados a uma rede móvel, na hora ou não da aula, podendo esclarecer suas dúvidas com os docentes de forma virtual, ou fazer qualquer demanda, mesmo não estando em sala de aula. Assim como os pais tem possibilidade de estar acompanhando o processo escolar dos seus filhos. Tudo que já foi falado é de suma importância e “destravador” no processo de ensino e aprendizagem com o uso das TDICS.

Porém, é indispensável fazer o uso da consciência, ao utilizar essas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, os desafios são reais para os docentes, pelo fato de não ser uma prática constante e fácil, que sem sombra de dúvidas necessita de estudos e conhecimento no assunto, para que o docente tenha a capacidade de não só manusear, conduzir ou dominar a ferramenta, mas também, conseguir desenvolver seu papel nas suas práticas pedagógicas e garantir uma dinamicidade de aprendizado com sentido e significado para os discentes.

É importante lembrar, como cita Lima (2014), o fato de termos sob nosso poder um computador ou outros aparelhos tecnológicos e acesso a internet, não significa que as escolas garantem um ensino adequado como esperamos e principalmente com essa geração que desde de muito cedo estão conectados e inseridos nesse contexto da tecnologia.

Contudo, existe outro público um pouco mais maduro que apesar de utilizar essas ferramentas, não estão envolvidos nesse contexto tão cedo como os mais jovens, é então onde se encaixa o público da EJA, que são sujeitos mais experientes que não tiveram esse contato digital tão precocemente, e daí, surgem os desafios que queremos abordar neste trabalho quanto ao processo de ensino da EJA no contexto da pandemia. Na seção seguinte apresentamos essa relação entre as tecnologias digitais e sujeitos da EJA numa tentativa de compreender as nuances que permeiam essas duas categorias.

3.1 A EJA no contexto das TDICS: aproximação ou distanciamento?

Como já abordamos, as tecnologias estão presentes no contexto escolar há muito tempo, através, por exemplo, das tecnologias analógicas, ou seja, televisão, vídeo, multimídias, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) tem auxiliado no processo de ensino e na aprendizagem prática dos alunos. Desse modo, também se entende que o público da EJA se trata de um grupo específico que requer uma sensibilidade maior quanto ao uso dessas ferramentas, não somente pelo preconceito de que não são capazes de manusear essas ferramentas, mas também, pela questão social dos mesmos, muitos não tem acesso a um aparelho de celular que é uma das ferramentas mais utilizadas atualmente no âmbito escolar.

Muitas vezes a escola não disponibiliza esses aparatos para o aluno utilizar e aprender a manusear, o que desencadeia de certa forma uma exclusão desses alunos e também um prejuízo no processo educacional. Entretanto, as instituições de ensino que utilizam dessas ferramentas tecnológicas, dão suporte e abre caminhos para o conhecimento desses alunos.

Segundo Joaquim e Pesce (2016), o efeito de transformação relacionadas as TDICS na EJA, e também de forma geral na educação, só acontece seguindo algumas mudanças como: métodos diferenciados, políticas públicas que possibilitem infraestrutura adequada no âmbito escolar e docentes qualificados a utilizar as ferramentas tecnológicas como um instrumento a mais na formação dos alunos. O mesmo autor ainda declara que a inserção digital dos alunos da EJA, sendo configurado como uma pratica cultural com o sentido de liberdade, pode obter um efeito grandioso socialmente falando ao público adulto que estão imersos na escola.

Segundo Stecanela, Agliardi e Lorensatti (2014), os indivíduos da EJA necessitam viver a experiência de fazer o uso das tecnologias atuais não somente pela perspectiva de mercado de trabalho, mas por questões sociais, necessidades, exercendo sua cidadania. É necessário manusear essas ferramentas nos dias de hoje. Não precisamos temer ao realizar, praticar ou sentir-se acoplado a todas as pessoas, a prática de educar é também ativar a vontade permanente de crescimento e treinar indivíduos para converter algo.

Em 2020, o mundo enfrentou uma grave crise sanitária devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2, conhecido como Novo Coronavírus. A doença se espalhou rapidamente entre os países, levando as autoridades de saúde a declararem uma pandemia. As medidas adotadas para conter a propagação do vírus, como o distanciamento social, restrição de viagens e uso de máscaras, afetaram significativamente a vida das pessoas (SOUSA; OLIVEIRA; JUNIOR, 2021). Além disso, o fechamento das escolas, aumento do desemprego e instabilidade política e econômica geraram impactos adicionais.

O Brasil também foi afetado pela pandemia, com milhões de casos e milhares de mortes registradas. A falta de uma política de testagem padronizada e a falta de coordenação entre o governo federal e os estados contribuíram para agravar a situação. A crise da Covid-19 aprofundou as desigualdades sociais, educacionais e econômicas existentes, com os mais vulneráveis sendo os mais afetados. O fechamento das instituições de educação em todos os níveis teve como objetivo evitar a propagação do vírus, mas gerou consequências significativas para o sistema educacional e a população em geral (SOUSA; OLIVEIRA; JUNIOR, 2021)

Sousa, Oliveira e Júnior (2021), também discorrem que, durante a pandemia, as atividades pedagógicas não presenciais foram implementadas tanto na rede pública quanto na rede privada de educação. No entanto, para que os estudantes pudessem participar dessas atividades, foi necessário ter acesso a um computador e conexão à internet. O uso de telas de smartphones, devido ao tamanho reduzido, limitava a capacidade de realizar as atividades de forma adequada. Portanto, o acesso a recursos tecnológicos adequados se tornou essencial para a continuidade do processo educacional durante esse período.

É bem verdade que de uma visão geral, diversos alunos se encontram conectados a internet e utilizam redes sociais e aplicativos, como cita Silva e Junior (2020), porém no contexto da EJA até pelo fator geracional não é tão comum essa prática, mesmo entendendo que é necessário para acelerar a inclusão social nas ações diárias. Os autores ainda destacam que com as TDCIS e a internet no país, cada vez mais utilizada, estão ocorrendo modificações expressivas na maneira como estão sendo articulados os futuros entendimento, princípios, domínio, concepções e assim causam mudanças no relacionamento entre indivíduos.

Os mesmos autores continuam afirmando que é possível encontrar políticas públicas que incentivam os discentes e docentes a acessar as novas tecnologias por meio de computadores. Entretanto, é perceptível que os sujeitos que são ativos, pertencem à classe social dominante, o que entende-se a grande desproporção social e a quantidade de sujeitos excluído no mundo digital.

Nesse sentido, é importante ressaltar que somente implantar as tecnologias nas ações dos docentes não é possível proporcionar processos de ensino e aprendizagem com significado. Assim os autores resguardam que a utilização dos aparatos tecnológicos na EJA, precisa ser usada de maneira conforme o contexto desse público, e com isso permitir práticas sociais e culturais para os alunos discutir as tarefas a serem elaboradas no âmbito escolar.

A ambiência da EJA precisa agir com o intuito de envolver as vivências que abrange sua cultura permeadas pelas tecnologias que se refere as metodologias da educação. Assim é

possível pensar sobre a relevância das vivências dos sujeitos no sentido de sua formação como ser social, pela responsabilidade como docente, que formam sujeitos questionadores e pensantes. Nesse caso, muitas vezes não existe a simultaneidade que ligam as novas tecnologias e as práticas dos docentes, mesmo as escolas discutindo sobre as inovações tecnológicas, permanecem construindo ações educacionais que muitas vezes não se encontram estruturadas com as realidades cultural da atualidade.

Segundo Silva e Junior (2020), a realidade é que muitas escolas ainda não possuem essas ferramentas e nem estão conectados à internet, pois esse aspecto pode desempenhar um prejuízo significativa aos alunos da EJA.

Segundo Gontijo:

O próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA depende de iniciativas particulares e ocorrem em condições bastante contraditórias [...] também não há projetos de formação contínuos que visem a formação dos professores para o uso técnico pedagógico dessas tecnologias em geral e, menos ainda, no contexto específico da EJA (GONTIJO, 2008, p. 159).

O autor explica que nem todos os alunos e docentes têm acesso igualitário às tecnologias ou condições adequadas para utilizá-las efetivamente. Além disso, ressalta-se que não existem projetos de formação contínuos que tenham como objetivo capacitar os docentes para o uso técnico-pedagógico dessas tecnologias, tanto de maneira geral como específica para a EJA. Isso evidencia a necessidade de investimentos e políticas educacionais voltadas para a formação dos docentes da EJA no uso adequado das tecnologias, a fim de proporcionar uma educação mais inclusiva e eficaz para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Como já dito, o acesso as novas tecnologias representam não somente um domínio de um aparelho, mas simboliza o domínio de uma linguagem, cuja exclusão pode representar um déficit na aprendizagem escolar e na construção do sujeito enquanto ente social. No próximo tópico, veremos a interação entre EJA e TDICs em Upanema/RN, analisando impactos, desafios e possibilidades que surgem nessa interface.

4. CENÁRIO ATUAL DA EJA E SUA RELAÇÃO COM AS TDICS NO MUNICÍPIO DE UPANEMA/RN

Neste capítulo, iremos relatar sobre o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos relacionada com as TDICS na cidade de Upanema, onde será aplicada a metodologia do

trabalho, de acordo com a observação, conversas e questionário aplicados, foi comprovado o que já tínhamos em hipótese com relação a realidade em que os sujeitos da EJA vivenciam atualmente pós pandemia, no sentido de que agravou ainda mais no processo de inclusão, pertencimento, ensino e aprendizagem, com a inserção do uso de celulares, computadores nas aulas.

É perceptível, primeiramente, a falta de investimento nos docentes para o conhecimento teórico e prático no uso das ferramentas tecnológicas, devido a não capacitação dos docentes nas práticas tecnológicas, já é verbalizado pelos mesmos, o negativismo quanto ao público da EJA sobre a tecnologia como ferramenta de ensino, o que nos deixa bastante preocupados, tendo em vista que, a tecnologia e de forma geral, a internet, está dominando todas as esferas e ambientes.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa. A coleta de dados por meio de questionário (Apêndice A1) aplicado aos docentes desempenhou um papel crucial na obtenção das informações e confirmações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa. Através desses questionários, foi possível obter uma visão clara e abrangente das implicações da pandemia no processo de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Upanema/RN

O questionário foi aplicado a um total de três docentes do ensino médio que atuam no segmento da EJA, os quais foram selecionados por critérios de representatividade e experiência no contexto específico da pesquisa. Através dessa amostra, buscamos capturar perspectivas diversificadas e enriquecer a compreensão dos desafios enfrentados durante o período pandêmico.

No questionário, foram abordados diversos temas relevantes, com o intuito de entender a dinâmica de ensino adotada e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nesse contexto pandêmico global. Os temas incluíram questões sobre a adaptação das aulas para o ambiente virtual, o acesso dos alunos às TDICs, as estratégias utilizadas para engajar e motivar os estudantes, os principais obstáculos enfrentados pelos docentes e as possíveis soluções adotadas.

Através dessas respostas, buscamos compreender a realidade vivenciada pelos docentes e como a pandemia que impactou o processo de ensino. Essas informações são fundamentais para obtermos uma visão aprofundada dos desafios enfrentados e também para identificar boas práticas e possíveis soluções que possam ser aplicadas nesse contexto.

A seguir, serão apresentados os resultados do questionário aplicado aos três docentes participantes da pesquisa (P1, P2 e P3). Essas respostas foram de extrema importância para atingir o objetivo proposto:

Quadro 1 - Formação em TDICs na EJA.

Você possui formação específica para trabalhar com as TDICS na EJA?
“Não.” (P1)
“Não.” (P2)
“Não.” (P3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 1, as respostas dos docentes indicam que nenhum deles possui formação específica para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

P1, P2 e P3 afirmam que não possuem essa formação específica. Isso sugere que os docentes podem enfrentar desafios ao utilizar as TDICs no contexto da EJA, como a falta de conhecimento técnico ou pedagógico sobre o uso adequado das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A falta de formação específica em TDICs pode impactar a eficácia e a qualidade do uso das tecnologias na EJA, o que de fato é preocupante, quando entendemos que a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz (FERNANDES; GOMES, 2015). No entanto, é importante ressaltar que mesmo sem formação específica, os docentes podem buscar capacitações, atualizações e recursos para desenvolver suas habilidades nessa área. O acesso a programas de formação contínua e a troca de experiências com outros profissionais podem ser estratégias para adquirir conhecimentos e competências necessárias para a integração das TDICs de forma mais efetiva no ensino da EJA.

Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino e os gestores educacionais ofereçam suporte e oportunidades de formação aos docentes, reconhecendo a importância das TDICs no processo de aprendizagem dos alunos e buscando garantir a formação adequada para seu uso pedagógico.

Quadro 2 - Inserção de tecnologias no plano de aula.

Você consegue inserir as tecnologias no plano de aula?
“Sim, a internet.” (P1)
“Não.” (P2)
“Sim. Projetar em aulas expositivas.” (P3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 2, as respostas dos docentes indicam diferentes abordagens em relação à inserção das tecnologias no plano de aula.

P1 menciona que consegue inserir a internet em seu plano de aula. Isso sugere que o professor utiliza recursos online, sites educacionais ou plataformas digitais como parte de suas estratégias de ensino. A utilização da internet pode enriquecer o conteúdo apresentado aos alunos e promover a interatividade e o engajamento na sala de aula.

P2 afirma que não consegue inserir as tecnologias em seu plano de aula. Essa resposta indica que o professor enfrenta dificuldades ou limitações no uso das tecnologias no contexto educacional. Isso pode estar relacionado a fatores como falta de acesso a recursos tecnológicos, falta de conhecimento em utilização de tecnologias ou restrições institucionais.

P3 menciona que consegue inserir as tecnologias em aulas expositivas, projetando conteúdo para os alunos. Isso sugere que o professor utiliza recursos audiovisuais, como apresentações de slides, vídeos ou outros recursos projetados para complementar sua exposição e enriquecer o aprendizado dos alunos.

Essas respostas destacam a importância de considerar a capacidade e os recursos disponíveis de cada docente ao inserir as tecnologias no plano de aula. É fundamental oferecer suporte e capacitação aos docentes para que possam utilizar as tecnologias de maneira eficaz, adequando-as às suas necessidades e à realidade de seus alunos. Além disso, é importante explorar diferentes formas de utilizar as tecnologias, como recursos online, ferramentas interativas e atividades práticas, a fim de promover uma abordagem diversificada e enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem.

Moran (2015), ressalta “um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula alternativa, interação em sala de aula e atividades online, projetos integrados e jogos”.

Quadro 3 - Dificuldades dos alunos com as tecnologias.

Você percebe que os alunos tem dificuldades com as tecnologias?
<p>“Sim. Tem alunos que o acesso a equipamentos ainda é precário.” (P1)</p> <p>“Sim.” (P2)</p> <p>“Sim. Quando se trata das ferramentas do Google.” (P3)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 3, as respostas dos docentes indicam que eles percebem que os alunos enfrentam dificuldades com as tecnologias.

P1 menciona que há alunos com acesso precário a equipamentos, o que sugere que a falta de dispositivos adequados pode ser um obstáculo para a utilização das tecnologias pelos alunos.

P2 responde de forma concisa, afirmando que sim, os alunos têm dificuldades com as tecnologias. Embora a resposta não forneça detalhes específicos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ela sugere que os docentes observam e reconhecem a existência dessas dificuldades.

P3 destaca que os alunos têm dificuldades específicas com as ferramentas do Google. Isso sugere que, mesmo que os alunos tenham algum acesso às tecnologias, podem enfrentar obstáculos na utilização de plataformas específicas ou no domínio de determinadas ferramentas tecnológicas.

Essas respostas evidenciam a importância de considerar as dificuldades dos alunos no uso das tecnologias durante o ensino remoto ou híbrido. É fundamental oferecer suporte adequado, capacitação e recursos para que os alunos possam superar essas dificuldades e utilizar as tecnologias de maneira eficaz para a aprendizagem. Além disso, é necessário buscar soluções para garantir um acesso equitativo às tecnologias, de forma a minimizar as desigualdades e proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Como declara Moran (2015), “conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos”, ou seja, a falta de alguns dessas ferramentas e a dificuldade dos alunos, não deve ser utilizada como “desculpa” para não realizar uma dinâmica de ensino apresentando essas metodologias que estão presentes em todos os ambientes.

Quadro 4 – Impactos da pandemia na sala de aula.

Quais os impactos da pandemia na sala de aula?
“Aumento do abandono escolar, perda de aprendizado e aumento das desigualdades de aprendizado.” (P1)
“Os alunos voltaram para a sala de aula cada vez mais sem expectativas, desacreditados no ensino.” (P2)
“A solução dada para a continuação das aulas (aulas remotas) fez os alunos usarem esse

artifício para fugir do presencial, se dedicando menos aos estudos.” (P3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 4, os docentes destacaram diferentes impactos da pandemia na sala de aula, incluindo o aumento do abandono escolar, a perda de aprendizado e o agravamento das desigualdades de aprendizado.

P1 ressalta o aumento do abandono escolar como um dos impactos da pandemia. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como dificuldades de acesso às aulas remotas, falta de motivação dos alunos ou necessidade de trabalhar para ajudar suas famílias durante a crise.

P2 menciona que os alunos retornaram à sala de aula com expectativas reduzidas e desacreditados no ensino. A pandemia pode ter gerado um impacto negativo na motivação e no engajamento dos estudantes, afetando sua confiança no sistema educacional.

P3 aponta que a solução adotada para a continuidade das aulas remotas levou alguns alunos a utilizar essa alternativa como uma forma de evitar o ensino presencial, resultando em menor dedicação aos estudos. Esse comportamento pode ter sido influenciado por diversos fatores, como dificuldades de adaptação ao ensino remoto ou falta de acompanhamento e apoio adequados.

Esses impactos destacam a necessidade de abordar as consequências da pandemia na educação e buscar estratégias para mitigar seus efeitos negativos. É fundamental adotar medidas para prevenir o abandono escolar, recuperar a aprendizagem perdida e combater as desigualdades de aprendizado, promovendo um ambiente de ensino seguro, inclusivo e motivador tanto no ensino presencial quanto no remoto. Além disso, é importante oferecer apoio socioemocional aos alunos, visando fortalecer sua motivação, confiança e resiliência diante dos desafios enfrentados durante a pandemia.

Quadro 5 – Uso das tecnologias durante a pandemia.

Você utilizou as tecnologias durante a pandemia?
“Sim, a internet.” (P1)
“Tentamos, mas não funcionou.” (P2)
“Não.” (P3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 5, as respostas dos docentes em relação ao uso das tecnologias durante a pandemia demonstram diferentes experiências e percepções.

P1 menciona ter utilizado a internet durante a pandemia, indicando que teve acesso a essa ferramenta tecnológica para fins educacionais. Essa resposta sugere que o docente foi capaz de adaptar suas práticas de ensino para o ambiente online e aproveitar os recursos disponíveis na internet para dar continuidade ao processo educacional.

P2 afirma que tentaram utilizar as tecnologias, mas não obtiveram sucesso. Essa resposta indica que o docente pode ter enfrentado dificuldades técnicas ou obstáculos que impediram a efetiva utilização das tecnologias no contexto da EJA durante a pandemia.

P3 responde que não utilizou as tecnologias durante esse período. Essa resposta sugere que o docente não teve acesso ou não se sentiu confortável em utilizar as tecnologias durante a pandemia, seja por falta de recursos tecnológicos ou por outras razões.

Essas respostas evidenciam as diferentes realidades e circunstâncias enfrentadas pelos docentes em relação ao uso das tecnologias durante a pandemia. Elas destacam a importância de fornecer suporte, recursos e oportunidades de capacitação aos docentes, garantindo que eles possam aproveitar plenamente as tecnologias no contexto da EJA e enfrentar os desafios que surgem em situações emergenciais como a pandemia. Além disso, é fundamental considerar as questões de acesso equitativo às tecnologias, a infraestrutura digital e a capacitação dos educadores como elementos-chave para uma educação inclusiva e de qualidade.

O uso das TDICs permite que educandos e educadores interajam de maneiras diversas e diferentes com seus colegas e com as informações disponíveis. Essas tecnologias possibilitam a criação de novas formas de aprendizado e a geração de novas conexões entre os participantes em um determinado contexto (KENSKI, 2007). Com as TDICs, é possível estabelecer interações colaborativas, explorar recursos multimídia, acessar informações de forma rápida e compartilhar conhecimentos de maneira ampla e global. Essas possibilidades ampliam as oportunidades de aprendizagem e promovem uma maior inclusão e participação ativa no processo educacional.

Quadro 6 – Problemática da EJA com as TDICs.

Na sua opinião, quais as principais problemáticas que envolve a EJA com as TDICS?
“O mau uso das ferramentas pelos alunos e a falta de conhecimento dos professores sobre tecnologia.” (P1)
“Na escola pública, é a falta de acesso. Em maioria, são pessoas humildes que não receberam educação tecnológica e não possuem aparelhos.” (P2)

“A falta de uso destas, por não estarem presentes em seu cotidiano faz com que eles não tenham familiaridade e consequentemente, dificuldade.” (P3)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 6, as respostas dos docentes destacam algumas das principais problemáticas envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Essas problemáticas incluem o mau uso das ferramentas pelos alunos, a falta de conhecimento dos docentes sobre tecnologia, a falta de acesso dos alunos e a falta de familiaridade com as tecnologias.

P1 menciona o mau uso das ferramentas por parte dos alunos e a falta de conhecimento dos docentes sobre tecnologia. Essa problemática pode afetar a efetividade do uso das TDICs na EJA, uma vez que tanto alunos quanto docentes podem enfrentar dificuldades para utilizar as tecnologias de maneira eficaz e aproveitar plenamente seus benefícios educacionais.

P2 destaca a falta de acesso dos alunos à tecnologia, especialmente na escola pública. Essa problemática está relacionada à desigualdade socioeconômica, pois muitos estudantes da EJA vêm de famílias com recursos limitados e podem não ter acesso a dispositivos tecnológicos ou acesso à internet. Isso cria uma barreira significativa para a inclusão digital e o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

P3 aponta a falta de familiaridade dos alunos com as tecnologias, devido à ausência dessas tecnologias em seu cotidiano. Essa problemática evidencia a importância de proporcionar oportunidades para que os alunos se familiarizem com as TDICs e desenvolvam as habilidades necessárias para utilizá-las de maneira efetiva no contexto educacional da EJA.

Essas problemáticas destacam a necessidade de abordar questões como capacitação dos docentes, acesso equitativo às tecnologias e inclusão digital dos alunos. É essencial desenvolver estratégias e políticas que promovam a igualdade de oportunidades no acesso às TDICs e garantam que os alunos e docentes estejam preparados para utilizá-las de maneira significativa e transformadora no contexto da EJA.

Como cita Fernandes e Gomes (2015) “o conhecimento dos estudantes da EJA deve ser valorizado na construção da prática do educador, pois não se pode pensar no processo de ensino e aprendizagem sem antes saber quem são os alunos e para quem o educador vai elaborar o seu fazer pedagógico”

Quadro 7 - Acompanhamento de alunos com dificuldade no uso das tecnologias.

É realizado algum tipo de acompanhamento para os alunos que possui alguma dificuldade com uso das tecnologias?
<p>“Não.” (P1)</p> <p>“Não.” (P2)</p> <p>“Não.” (P3)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No Quadro 7, as respostas dos docentes indicam que atualmente não é realizado nenhum tipo de acompanhamento específico para os alunos que apresentam dificuldades no uso das tecnologias.

P1, P2 e P3 afirmam que não é realizado nenhum acompanhamento voltado para auxiliar os alunos que enfrentam dificuldades no uso das tecnologias. Essa resposta sugere uma falta de suporte direcionado aos estudantes que precisam de ajuda adicional para se adaptarem e utilizarem efetivamente as TDICs.

No entanto, é importante ressaltar que a falta de um acompanhamento específico pode ser um obstáculo significativo para a inclusão digital e para o acesso equitativo à educação. É fundamental que as escolas e os educadores identifiquem e ofereçam suporte aos alunos que encontram dificuldades no uso das tecnologias, seja por meio de sessões de tutoria, treinamentos adicionais, disponibilização de recursos educacionais acessíveis ou outras estratégias que possam apoiar a aprendizagem digital dos alunos.

Dessa forma, é possível promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário e suporte adequado para superar as dificuldades e aproveitar os benefícios educacionais das tecnologias digitais.

Quadro 8 - Práticas preventivas da escola em relação ao uso das tecnologias pelos alunos.

Quais as práticas preventivas da escola para evitar que o aluno encontre dificuldades ao utilizar as tecnologias?
<p>“Nenhuma.” (P1)</p> <p>“Os professores evitam fazer o uso de inovações tecnológicas em sala de aula justamente para evitar exclusão da maioria.” (P2)</p> <p>“Não existe uma prática específica, apenas auxílio em sala dos professores.” (P3)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No quadro 8, as respostas dos docentes em relação às práticas preventivas da escola para evitar dificuldades dos alunos ao utilizar as tecnologias revelam algumas lacunas e desafios nesse aspecto.

P1 mencionou que a escola não adotou nenhuma prática preventiva para ajudar os alunos a lidar com as tecnologias. Isso indica que não foram implementadas estratégias específicas para apoiar os estudantes no uso das TDICs durante a pandemia.

P2 afirmou que os docentes evitam o uso de inovações tecnológicas em sala de aula para evitar a exclusão da maioria dos alunos. Essa resposta sugere uma preocupação com a falta de acesso e familiaridade dos estudantes com as tecnologias, o que leva os docentes a optarem por abordagens mais tradicionais.

P3 destacou que não há uma prática específica para lidar com as tecnologias, apenas um auxílio em sala de aula por parte dos docentes. Essa resposta indica que o suporte aos alunos no uso das tecnologias é fornecido de forma mais pontual e individualizada, sem uma estratégia abrangente implementada pela escola.

Essas respostas evidenciam a necessidade de uma abordagem mais abrangente e efetiva para auxiliar os alunos no uso das tecnologias. É importante que a escola desenvolva práticas preventivas e estratégias de inclusão digital, como oferecer treinamentos, disponibilizar recursos e buscar parcerias com instituições ou programas que possam fornecer acesso e suporte tecnológico aos estudantes. Dessa forma, é possível reduzir as dificuldades enfrentadas pelos alunos na utilização das TDICs e garantir uma educação mais inclusiva e equitativa.

Quadro 9 - Perspectivas de futuro sobre o ensino da EJA e as tecnologias pós-pandemia.

Quais as suas perspectivas de futuro sobre o ensino da EJA e as tecnologias pós pandemia?
<p>“Ficou ainda mais evidente a desigualdade no ensino. Isso porque nem todos os alunos tem acesso à tecnologia.” (P1)</p> <p>“Não vejo grandes mudanças. A EJA é uma modalidade muito sensível e de difícil alteração.” (P2)</p> <p>“Acredito que esse é um problema que permanecerá, uma vez que certas tecnologias continuarão não fazendo parte do cotidiano desses alunos, fazendo assim com que elas se mantenham alheios a certos recursos.” (P3)</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa.

No quadro 9, perspectivas dos docentes em relação ao ensino da EJA e às tecnologias pós-pandemia destacam preocupações com a desigualdade no acesso às tecnologias e a percepção de que a modalidade da EJA é sensível e de difícil alteração.

P1 enfatiza que a desigualdade no ensino se tornou ainda mais evidente durante a pandemia, devido à falta de acesso de todos os alunos às tecnologias. Essa resposta ressalta a importância de abordar as questões de desigualdade e acesso às tecnologias como desafios a serem enfrentados no futuro.

P2 expressa a visão de que não há grandes mudanças previstas para o ensino da EJA após a pandemia. Essa perspectiva sugere uma percepção de que a modalidade da EJA é complexa e que pode ser difícil implementar transformações significativas em curto prazo.

P3 acredita que o problema da falta de acesso e familiaridade com certas tecnologias persistirá no futuro. Essa resposta indica a percepção de que alguns alunos continuarão excluídos de certos recursos tecnológicos, o que pode perpetuar desigualdades e limitar o potencial das tecnologias para o ensino da EJA.

Essas perspectivas destacam a importância de abordar de forma consciente as desigualdades no acesso às tecnologias e de desenvolver estratégias para garantir uma inclusão digital efetiva na EJA. Além disso, é fundamental considerar as características e necessidades específicas da modalidade da EJA ao planejar e implementar o uso das tecnologias no ensino pós-pandemia.

Os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos educacionais têm o potencial de trazer um renovado encantamento para a escola. A mobilidade e a virtualização dessas tecnologias podem quebrar barreiras e redefinir os espaços e tempos rígidos e previsíveis das aulas, além de facilitar a comunicação entre pessoas em diferentes partes do mundo, independentemente de horários e locais. Isso proporciona um acesso rápido à informação e estimula novas maneiras de agir, pensar e aprender (MORAN, 1995, p. 25).

Para que esse processo ocorra, no entanto, o educador deve adotar uma postura dialógica e consciente. Segundo Paulo Freire, a educação deve ser vista como uma situação de conhecimento em que o objeto a ser conhecido não é apenas um fim em si mesmo para o sujeito cognoscente, mas atua como mediador entre sujeitos que estão em processo de conhecer (FREIRE, 1980, p. 78). Nesse sentido, o novo papel do educador é o de ser um mediador, auxiliando o aluno a interpretar as informações, estabelecer relações e contextualizá-las, ou seja, transformá-las em conhecimento. Conforme destacado por Lévy

(1999, p. 158), o professor deve ser um facilitador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de ser apenas um provedor direto de conhecimentos.

Ribeiro e Silva (2021), ressaltam os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que diz respeito à incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem. Esses desafios incluem a falta de capacitação dos docentes no uso dessas tecnologias, a escassez de material adequado disponibilizado pelas redes de ensino e a falta de estrutura adequada, como salas multimídia e equipamentos portáteis, para utilizar as TDIC nas aulas. Além disso, também há a resistência de alguns docentes que ainda adotam práticas tradicionais e relutam em incorporar as novas tecnologias em seu trabalho pedagógico.

Esses desafios podem impactar a efetividade do uso das TDIC na EJA e dificultar a promoção de uma educação mais atualizada e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

A utilização das TDICs na EJA deve ser mediada por docentes capazes de transpor as barreiras criadas pelos alunos frente a utilização dessas tecnologias. Assim os docentes devem “[...] ultrapassar a mera reprodução para a produção do conhecimento buscando opções didáticas metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível [...]” (BEHRENS, 2010, p. 62).

Destaca-se a importância de convidar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a serem os protagonistas ativos no processo de ensino-aprendizagem. Eles são incentivados a descobrir, criar e recriar seus próprios conhecimentos, enquanto constroem vivências significativas e adquirem conhecimentos com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (RIBEIRO; SILVA, 2021).

Ribeiro e Silva (2021), também afirmam que as formações continuadas devem proporcionar práticas concretas e relevantes, integrando o conhecimento dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a fim de promover uma aprendizagem significativa.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). No entanto, é fundamental que os educadores busquem se capacitar e integrar essas tecnologias de forma funcional e real em suas práticas pedagógicas, a fim de promover uma aprendizagem significativa para os alunos da EJA. As formações continuadas desempenham um papel crucial nesse processo, possibilitando a interligação dos saberes dos docentes com o uso das TDICs. Ao adotar essa abordagem, os

educadores proporcionam aos alunos a oportunidade de se tornarem protagonistas em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e vivências com o auxílio dessas tecnologias. Assim, busca-se promover uma educação inclusiva, atualizada e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, foi possível compreender as implicações da pandemia no processo de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Upanema/RN. Além disso, investigamos a formação continuada dos docentes da EJA para o uso das tecnologias no ensino remoto, analisamos as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes durante esse período e buscamos compreender suas perspectivas para o ensino pós-pandemia.

Identificamos a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, uma vez que eles reconhecem essa demanda. A falta de uma formação adequada afeta diretamente o processo de ensino desses alunos, contribuindo para a diminuição do abandono escolar, a exclusão e a desigualdade no ensino.

Evidenciamos que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes durante a pandemia foi a falta de conhecimento dos alunos em relação ao uso das ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino remoto. Além disso, a falta de contato, acesso e acompanhamento por parte da escola para os alunos com dificuldades também foi um obstáculo que impediu a utilização da tecnologia como prática de ensino, principalmente quando ela se tornou a única alternativa viável para a continuidade das aulas.

Compreendemos que as perspectivas dos docentes para o ensino da EJA no pós-pandemia são desfavoráveis e negativas, pois as desigualdades ficaram ainda mais evidentes, principalmente devido à falta de acesso dos alunos às tecnologias. Essa problemática continuará existindo, e é fundamental abordá-la, juntamente com a falta de metodologias atrativas que despertem o interesse dos alunos e os motivem a concluir seus estudos. Para isso, a formação contínua dos docentes é essencial, pois contribui para o desenvolvimento de práticas adequadas e uma educação satisfatória, favorecendo o ensino e construindo a consciência nos alunos sobre a importância de serem participativos e críticos como cidadãos.

Diante dessas percepções, a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação enfrentou diversos desafios. A tecnologia está cada vez mais presente em todos os ambientes, e é necessário nos adaptarmos a ela. Compreendemos que a EJA é uma modalidade sensível, e, por esse motivo, devemos buscar soluções para transformar a realidade existente, mesmo que isso demande tempo e esforço contínuo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COLAVITTO, Nathalia Bedran Colavitto; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. Educação de Jovens e Adultos na América Latina, p. 53-92, 2009.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: maio 2023.

FREIRE, Paulo. (1989). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997 Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: Saberes necessários à prática educativa. 8º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GONTIJO, C. R. B. Tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). Universidade Federal de São Paulo. Olh@res, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 86-106, maio 2016.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, Coleção Educação, 2007

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Ângela Aparecida de Almeida. A evasão na educação de jovens e adultos: um estudo de caso da escola estadual padre José de Anchieta/ Serra do Mel – RN. Trabalho de Conclusão de Curso. UFERSA - Mossoró/RN. 2019.

LIMA, Natália Rodrigues Faria de. O Método Paulo Freire: Conscientização e Organização Política nos anos de 1960. **Revista Convergência Crítica**. Dossiê: História política. Núcleo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social – NEPETES 2238-9288. 2014.

Ministério da Educação do Brasil. Programa Brasil Alfabetizado. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: maio 2023

MORAN, José Manuel. A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA. Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, maio/ago. 2004.

MORAN, José M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: maio 2023.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, p. 24-26, set/out. 1995

NASCIMENTO, Sandra Mara do. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA VISÃO DE PAULO FREIRE. Pós-graduação. 2013. Paranavaí-PR. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf. Acesso em: maio 2023

RIBEIRO, Damário de Jesus de Sousa; SILVA, Dryelle Patricia Silva e. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AS TDICs NA EJA: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BALSAS/MA. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID596_27072021143312.pdf. Acesso em: maio 2023

SILVA, Renata Borges Leal; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE. **Revista Docência e Cibercultura**. © Redoc Rio de Janeiro v. 4 n.1 p. 24-40 Jan/Abr 2020 ISSN 2594-9004.

SOUSA, Gilvan dos Santos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva; JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.61. p. 351-359. 2021.

SIQUEIRA, Climene Cristina Dias de. Domínio Das Tecnologias Digitais: Competência Indispensável Ao Professor Do Século XXI. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/educacao/dominio-das-tecnologias-digitais-competencia-indispensavel-professor-seculo-xxi.htm>. Acesso em: Jan. 2023.

STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea – Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. 412 p.il.; 21 cm.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ASSUNÇÃO, Maria Ângela Lima. TDICs E MEDIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO. XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao-oral/TDICs%20E%20MEDIA%C3%87%C3%83O%20NO%20PROCESSO%20EDUCATIVO.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

BARROS, Aline Fabiana de. O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO. 2018. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_o_uso_da_tecnologia_como_ferramenta_aprendizado_1.pdf. Acesso em: Fev. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora / Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação popular).

CNEC. História da CNEC. Disponível em: <https://cneq.br/nossa-historia>. Acesso em: jan. 2023.

GOV.BR. Programa voltado para alfabetização de jovens e adultos é reformulado. Brasil Alfabetizado. Serviços e informações do Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/02/programa-voltado-para-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-reformulado>. Acesso em: Jan. 2023.

RIOS, Rejane Risia Gonçalves. A importância das TDIC,s para o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 3, pp. 212-220, 2016. Universidad de Jaén.

VIEIRA, Vanessa Gonçalves. TICS NA EDUCAÇÃO E SUA APLICAÇÃO ATUAL NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UM ESTUDO DE CASO EM QUEDAS DO IGUAÇU – PR. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/24740/1/DV_COCAM_2019_1_06.pdf.

APÊNDICE A1 – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS - CCSAH
 LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC
 DOCENTE: LUIZ GOMES DA SILVA FILHO
 DISCENTE: ANGÉLICA NARA FAUSTINO DE MELO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS AO PROCESSO DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE UPANEMA

IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

SEXO: F () M ()

IDADE: ENTRE: 20 A 29 () 30 A 39 () 40 A 49 () 50 A 60 ()

ESTADO CIVIL: CASADA () SOLTEIRA ()

QUESTIONÁRIO

- 1) Você possui formação específica para trabalhar com as TDICS na EJA?
 SIM () NÃO () QUAL:
- 2) Você consegue inserir as tecnologias no plano de aula?
 SIM () NÃO () QUAIS?

- 3) Você percebe que os alunos tem dificuldades com as tecnologias?
SIM () NÃO () QUAIS?
- 4) Quais os impactos da pandemia na sala de aula?
- 5) Você utilizou as tecnologias durante a pandemia?
- 6) Na sua opinião, quais as principais problemáticas que envolve a EJA com as TDICS?
- 7) É realizado algum tipo de acompanhamento para os alunos que possui alguma dificuldade com uso das tecnologias?
- 8) Quais as práticas preventivas da escola para evitar que o aluno encontre dificuldades ao utilizar as tecnologias?
- 9) Quais as suas perspectivas de futuro sobre o ensino da EJA e as tecnologias pós pandemia?