

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GRASIELLE BATISTA BRANCO

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**

Lages

2023

GRASIELLE BATISTA BRANCO

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I – Políticas e Fundamentos da Educação

Orientador: Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi

Lages

2023

Ficha Catalográfica

B816u

Branco, Grasielle Batista

Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos : um estudo na região serrana catarinense / Grasielle Batista Branco ; orientador Prof. Dr. Vinicius Bertoncini Vicenzi. – 2023.

113 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Tecnologia da informação e da comunicação. 3. Prática pedagógica. 4. Cultura digital. I. Vicenzi, Vinicius Bertoncini (orientador). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

GRASIELLE BATISTA BRANCO

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa I – Políticas e Fundamentos da Educação

Lages, 10 de maio de 2023.

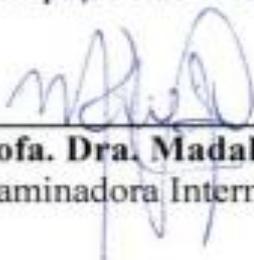
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPALAC



Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Examinadora Externa – PPGE/UFSC
Participação Não Presencial – Res. nº 432/2020



Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Examinadora Interna – PPGE/UNIPALAC

“Dedico esta dissertação de mestrado, com profunda gratidão, à minha família – pelo incentivo e suporte que me forneceram. Em especial ao meu pai, José Maria (*in memoriam*). Pai, você foi e será essencial na minha vida. Sua presença em minhas lembranças é a força que levo para concretização de meus sonhos”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela minha vida e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu marido, André, e a meus filhos Maria Fernanda e Cezar Augusto, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam os períodos afastados para a concretização do mestrado em educação.

À minha mãe, Angélica, que sempre me incentivou a nunca desistir de meus sonhos e ao meu pai, José Maria, (*in memoriam*), que nos deixou durante a conclusão do mestrado. Enfim, agradeço a toda minha família.

Ao professor Vinicius Bertoncini Vicenzi, que aceitou ser meu orientador no meio do processo. Obrigada pela paciência e confiança ao longo das orientações, sempre atencioso e muito dedicado, trazendo suas contribuições e sugestões de leitura. Com certeza o trabalho final é resultado de seu apoio e supervisão.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiência que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como mestranda. Aos meus amigos de trabalho, pela paciência em me ouvir e encorajar na finalização de mais esta etapa em minha vida, e aos novos amigos que fiz ao longo desta jornada, obrigada pelo apoio e o incentivo para superar este desafio.

À Universidade do Planalto Catarinense, em especial ao PPGE e a todos os professores, por tudo o que aprendi ao longo de dois intensos anos de Mestrado em Educação.

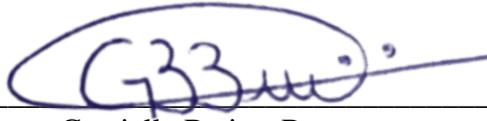
Ao programa de bolsa de estudo do Estado de Santa Catarina UNIEDU, executado pela Secretaria de Estado da Educação, que proporcionou-me – no segundo ano de mestrado – bolsa de estudo, para ajudar a custear os gastos.

Por fim, agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que enriqueceu o meu processo de aprendizado, tanto no campo profissional quanto pessoal.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 10 de maio de 2023.



Grasielle Batista Branco

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas, implica em luta.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica no Brasil que oferece educação formal a jovens e adultos que não tiveram direito ao ensino. Quais são as práticas pedagógicas em pleno século XXI neste ambiente escolar, será que são mediadas pela inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)? A presente pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, realizada na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), teve como objetivo compreender os usos (ou não) das TDIC na prática da EJA, suas contribuições e desafios para as práticas de ensino-aprendizagem na EJA. O estudo proposto baseia-se na pesquisa mista: quantitativa e qualitativa. Os procedimentos buscaram investigar como acontece a inclusão das TDIC na EJA. A pesquisa divide-se em três momentos distintos. O primeiro, representado pela elaboração do referencial bibliográfico, iniciado com a verificação dos trabalhos correlatos resultando no suporte teórico sob olhar de Freire, Arroyo, Gadotti, Lakatos e Marconi, Moran, Pierre Lévy, Heinsfeld e Pischetola, além das legislações vigentes. Foram inclusas outras bibliografias no decorrer do estudo. O segundo refere-se à coleta de dados. Para essa etapa foram utilizados dois instrumentos: questionários aplicados de forma física com professores, coordenadores e estudantes e entrevista semiestruturada com o gestor escolar. O terceiro e último representa a análise, discussão e resultado da coleta de dados. O estudo de campo aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2022 em um Centro de Educação de Jovens e Adultos e em suas onze Unidades Descentralizadas (UD's). A presente pesquisa teve como *locus* a região serrana do Estado de Santa Catarina. Foram coletados 544 dados com os participantes da Educação de Jovens e Adultos. Com o resultado do estudo, pode-se conhecer o universo da EJA realizando um mapeamento geográfico das unidades de ensino, conhecendo desde a estrutura física, perfil dos sujeitos bem como a dimensão pedagógica. Assim é possível salientar que mediante dados apresentados é fundamental que as tecnologias sejam encaradas como ferramentas auxiliares e que sejam adotadas práticas inovadoras e adaptadas às necessidades estudantis da EJA. Entre as principais vantagens estão a flexibilidade e acessibilidade, permitindo aos estudantes o acesso a materiais e recursos de aprendizagem em qualquer hora e lugar. A tecnologia facilita a colaboração e comunicação entre estudantes e professores, superando as barreiras de distância. Todavia, temos algumas desvantagens. Uma delas é a desigualdade no acesso à tecnologia que pode aumentar a disparidade entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. Práticas Pedagógicas. Cultura Digital.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a basic education teaching modality in Brazil that offers formal education to young people and adults who did not have the right to education. What are the pedagogical practices in the 21st century in this school environment, are they mediated by the insertion of Digital Information and Communication Technologies (TDIC)? This Master's Dissertation research in Education, carried out at the University of Planalto Catarinense (UNIPLAC), aimed to understand the uses (or not) of TDIC in the practice of EJA, their contributions and challenges for teaching-learning practices in EJA. The proposed study is based on mixed research: quantitative and qualitative. The procedures sought to investigate how TDIC is included in EJA. The research is divided into three distinct moments. The first, represented by the elaboration of the bibliographic reference, started with the verification of the related works resulting in the theoretical support under the eyes of Freire, Arroyo, Gadotti, Lakatos and Marconi, Moran, Pierre Lévy, Heinsfeld and Pischetola, in addition to the current legislation. Other bibliographies were included during the study. The second refers to data collection. For this stage, two instruments were used: questionnaires applied in a physical way with teachers, coordinators and students and a semi-structured interview with the school manager. The third and last represents the analysis, discussion and result of data collection. The field study took place in November and December 2022 at a Youth and Adult Education Center and its eleven Decentralized Units (UD's). The present research had as locus the mountainous region of the State of Santa Catarina. A total of 544 data were collected from participants in Youth and Adult Education. With the result of the study, it is possible to know the universe of EJA by carrying out a geographic mapping of the teaching units, knowing from the physical structure, profile of the subjects as well as the pedagogical dimension. Thus, it is possible to point out that, based on the data presented, it is essential that technologies are seen as auxiliary tools and that innovative practices are adopted and adapted to the student needs of EJA. Among the main advantages are flexibility and accessibility, allowing students to access materials and learning resources at any time and place. Technology facilitates collaboration and communication between students and faculty, overcoming barriers of distance. However, we do have some disadvantages. One of these is the inequality in access to technology that can increase the disparity between students from different socioeconomic backgrounds.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Digital Information and Communication Technologies. Pedagogical practices. Digital Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do problema pesquisado, objetivo geral e objetivos específicos.....	17
Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.....	19
Figura 3 - Universo da pesquisa.....	22
Figura 4 - Organização da coleta de dados para pesquisa com sujeitos.....	27
Figura 5 - Fluxograma do processo de pesquisa.....	29
Figura 6 - Descritores utilizados na busca das teses e dissertações.....	30
Figura 7- Desdobramento do referencial teórico.....	36
Figura 8: Funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.....	46
Figura 9 - Mapa do Estado de Santa Catarina – Mesorregiões (municípios da região serrana).....	50
Figura 10 - Possibilidades metodológicas para inserção das TDIC na EJA.....	69
Figura 11 - Dimensões para análise de dados.....	71
Figura 12 - Mapeamento dos locais da pesquisa e quantitativo dos sujeitos pesquisados.....	72
Figura 13 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes. (quantitativo total).....	73
Figura 14 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes (quantitativo sem Lages).....	74
Figura 15 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos professores.....	75
Figura 16 - Participantes da pesquisa da Educação de Jovens e Adultos.....	76
Figura 17 - Quantitativo de estudantes divididos pelos onze municípios da região serrana.....	77
Figura 18 - População dos onze municípios da região serrana que fazem parte da pesquisa.....	77
Figura 19 - Faixa etária dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.....	78
Figura 20 - Números de estudantes matriculados no período pandêmico.....	82
Figura 21 - Demonstrativo das ferramentas utilizadas no período pandêmico (quantitativo geral).....	83
Figura 22 - Demonstrativo das ferramentas utilizadas no período pandêmico (quantitativo sem Lages).....	83
Figura 23 - Nuvem de ideias associada ao termo Tecnologia Digital da Informação e Comunicação... ..	84
Figura 24 - Resultado da nuvem de palavras (Estudantes).....	85
Figura 25 - Resultado da nuvem de palavras (Professores).....	85
Figura 26 - Resultado da nuvem de palavras (Coordenadores).....	85
Figura 27 - Metodologias com as TDIC e resultado da aprendizagem (estudantes).....	89
Figura 28 - TDIC e a aprendizagem (dados do estudante).....	90
Figura 29 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (quantitativo estudante)... ..	91
Figura 30 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (por municípios).....	91
Figura 31 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (estudantes de Lages).....	91
Figura 32 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (professores).....	93
Figura 33 - Perguntas descritivas que estavam no questionário dos professores.....	95
Figura 34 - Cultura digital e o PPP da escola.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo do público da EJA organizado por município.....	23
Tabela 2 - Sujeitos pesquisados	24
Tabela 3 - Descritor: “Educação de Jovens e Adultos”	30
Tabela 4 - “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC.....	30
Tabela 5 - Publicações selecionadas pela pesquisadora.....	32
Tabela 6 - Transcrição objetivos e da relevância das dissertações	33
Tabela 7- Principais marcos legais da EJA	44
Tabela 8 - Breve linha do tempo com os marcos legais do CEJA - Lages	48
Tabela 9 - Áreas do conhecimento e componentes curriculares	52
Tabela 10 - Carga horária da EJA na rede Estadual de Ensino.....	53
Tabela 11 - Segmentos/Etapas de ensino do CEJA pesquisado.....	55
Tabela 12- Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos	77
Tabela 13 - Perfil dos professores da EJA (Idade/Gênero/Segmento/Etapa)	80
Tabela 14 - Perfil dos professores da EJA (Tempo no Magistério/EJA/Graduação).....	80
Tabela 15 - Perfil dos coordenadores da EJA (Idade – Gênero – Graduação).....	81
Tabela 16 - Estudante e o acesso às tecnologias digitais	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD - Banco de Dados de Teses e Dissertações
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Catálogo de Teses, Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCT – Ciência, Cultura, tecnologia
- CCTT – Ciência, Cultura, tecnologia e trabalho
- CEA – Centro de Educação de Adultos
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CEP - Comitê de Ética
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CRE - Coordenadoria regional de Educação
- EJA - Educação e Jovens e Adultos
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MCP - Movimento de Cultura Popular
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UD's - Unidades descentralizadas
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. METODOLOGIA	19
2.1 TIPO DE PESQUISA	20
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
2.3 SUJEITOS PESQUISADOS	24
2.4 QUESTÕES ÉTICAS.....	25
2.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	25
2.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS	27
2.7 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: ESTUDO CORRELATOS	29
3. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E AS TDIC	36
3.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EJA: AÇÕES EDUCATIVAS	36
3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA: UM RECORTE DA REGIÃO SERRANA	47
3.3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR: EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC	51
3.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM	55
3.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E AS TDIC: TEORIAS E PRÁTICAS	62
4. ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS	71
4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO – UNIVERSO DA PESQUISA.....	72
4.2 SEGUNDA DIMENSÃO – PÚBLICO PESQUISADO.....	76
4.3 TERCEIRA DIMENSÃO - TDIC NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	82
4.4 QUARTA DIMENSÃO - CULTURA DIGITAL.....	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6. REFERÊNCIAS.....	109
7. APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118
8. APÊNDICE B - TERMO PROFESSOR (TCLE)	122
9. APÊNDICE C - TERMO COORDENADOR (TCLE)	123
10. APÊNDICE D - TERMO ESTUDANTE (TCLE).....	124
11. APÊNDICE E - TERMO GESTOR ESCOLAR (TCLE)	125
12. APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO: PROFESSORES.....	126
13. APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO: COORDENADOR.....	129
14. APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO: ESTUDANTE	132
15. APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA: GESTOR.....	134

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sua trajetória respaldada e marcada pelos sujeitos que não tiveram direito à escolaridade na infância ou juventude. Conseqüentemente, não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio no tempo escolar equivalente à sua idade cronológica. Neste sentido, é dever do Estado garantir o acesso à educação para este público.

Essa modalidade da educação básica precisa de propostas de aprofundamento, mas muitas vezes é esquecida pelo poder público, sendo deixada em segundo plano. Exemplo claro é que o “Direito a Educação em qualquer tempo ou idade” só foi regulamentado na Constituição Federal de 1988.

Com base na experiência de dezessete anos de trabalho junto à equipe pedagógica de um Centro de Educação de Jovens e Adultos da região serrana de Santa Catarina e com suporte nas menções de Freire (2021), pode-se afirmar que essa modalidade não deve ser concebida como uma reposição da escolaridade perdida e, sim, construída com identidade própria, com qualidade de ensino e propiciando terminalidade e acesso a certificados. É fundamental que a comunidade educacional compreenda que a Educação de Jovens e Adultos vai muito além do processo de alfabetização. É preciso conhecer o universo da EJA e entender que os estudantes possuem uma bagagem de vida diferente das crianças e adolescentes. Muito educando incluiu em suas vivências as responsabilidades laborais, familiares e pessoais que podem influenciar no processo de aprendizagem. Por isso, é importante que os espaços escolares e as metodologias de ensino sejam adaptados às necessidades específicas da EJA.

Atualmente vivemos uma era digital onde a tecnologia de informação nunca esteve tão próxima através de smartphones, computadores, jogos, aplicativos e programas educacionais. Observa-se que é possível utilizar e explorar esses recursos tecnológicos em sala de aula. Nesse contexto, indagamos: como a EJA se organiza para incorporar as tecnologias digitais de informação e comunicação?

A partir de 2020 o mundo viveu uma situação “nova”. A pandemia da COVID-19, doença causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe para as práticas escolares o ensino remoto, mostrando a necessidade da otimização da inserção das escolas no mundo digital. Em minha prática cotidiana, estava vinculada diretamente ao contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, observando a dificuldade de professores e alunos estarem conectados, surgindo assim a inquietação em compreender melhor a situação. Por que é tão difícil para professores e estudantes utilizarem as ferramentas digitais? Fato que evidencia essa

dificuldade é que durante o período de ensino remoto da pandemia muitos estudantes preferiam a utilização de material impresso em vez de utilizarem recursos tecnológicos.

As TDIC podem trazer muitos benefícios para o processo de ensino aprendizagem, mas também apresentam algumas características que precisam ser melhor consideradas quando pensamos em sua inserção no universo educativo. Conforme Pereira (2022), uma das mais preocupantes é a dependência dos estudantes em relação à tecnologia, especialmente se eles não desenvolverem habilidades críticas e criativas que poderiam ser prejudicadas pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos. Além disso, o uso de tecnologia pode levar à desconexão social e ao isolamento, prejudicando a interação e a conexão com os outros. Os estudantes também podem ter acesso a materiais inadequados ou não relacionados ao conteúdo trabalhado, o que pode desviar o foco de estudos importantes. Problemas técnicos, como falhas na rede, baixa qualidade de conexão à internet e problemas de hardware e software, podem também frustrar e dificultar o processo de aprendizagem.

Segunda a autora, outro problema é a desigualdade socioeconômica. Nem todos os estudantes têm acesso ou recursos financeiros para equipamentos eletrônicos adequados a uma boa conexão à internet. Isso pode levar a agravar desigualdades educacionais, o que no contexto da EJA precisa ser um ponto importante a se considerar. Assim, cabe aos educadores e aos gestores aprofundar essa discussão sobre os seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais e ampliar sua visão sobre as possibilidades pedagógicas dessas ferramentas. Também é importante que os professores compreendam como planejar uma aula utilizando recursos tecnológicos presentes na vida dos alunos, para tornar a aula mais significativa para eles e oferecer, desse modo, uma didática mais efetiva para sua compreensão. Para garantir uma aplicação concreta das tecnologias digitais na EJA é fundamental que os educadores estejam capacitados para compreender como as ferramentas operam e como elas podem ser utilizadas de forma adequada em relação aos aspectos pedagógicos em sala de aula.

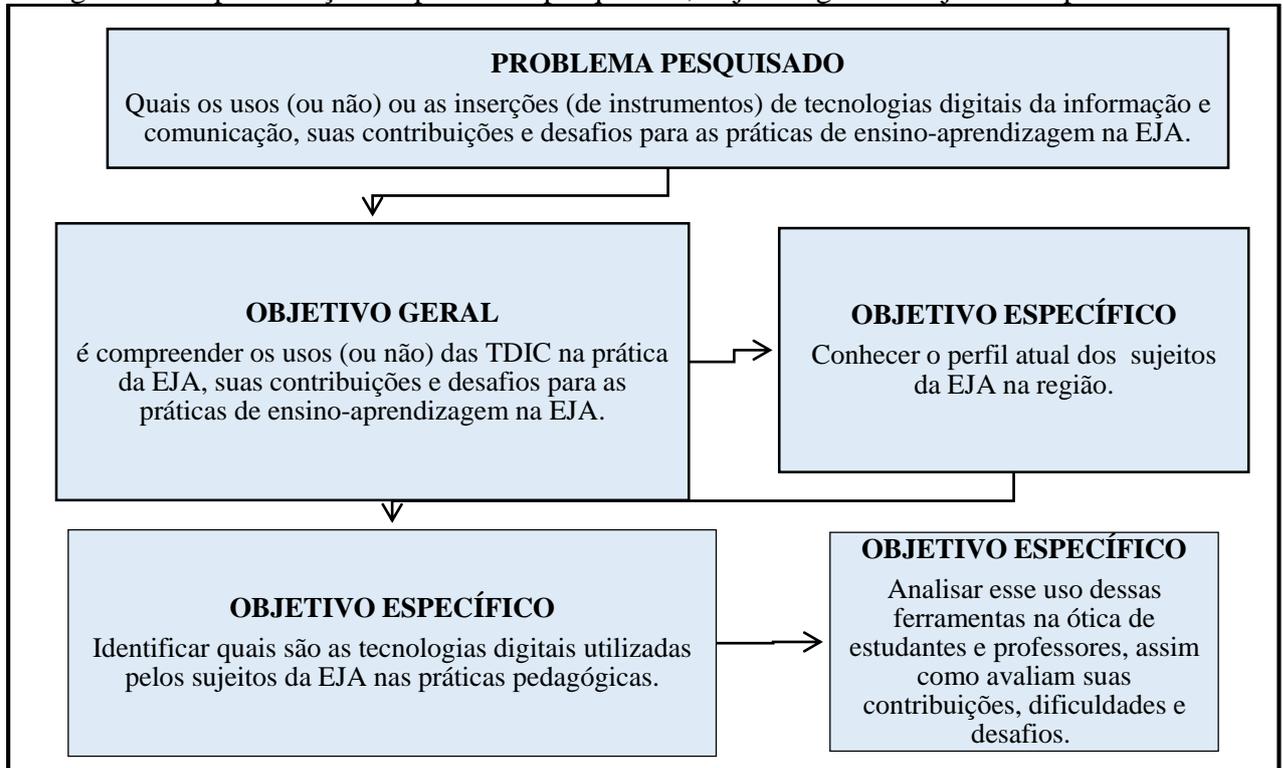
Quando se consolida a proposta de pesquisar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos da região serrana de Santa Catarina, busca-se investigar a seguinte questão: Quais os usos (ou não) ou as inserções (de instrumentos) de tecnologias digitais da informação e comunicação, suas contribuições e desafios para as práticas de ensino-aprendizagem na EJA.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é compreender os usos (ou não) das TDIC na prática da EJA, suas contribuições e desafios para as práticas de ensino-aprendizagem na EJA. Por conseguinte, os objetivos específicos são: Conhecer o perfil atual dos sujeitos da EJA na região; Identificar quais são as tecnologias digitais utilizadas pelos sujeitos da EJA nas

práticas pedagógicas; Analisar esse uso dessas ferramentas na ótica de estudantes e professores, assim como avaliam suas contribuições, dificuldades e desafios.

Para melhor compreensão da articulação entre problema pesquisado, objetivo geral e objetivos específicos apresenta-se a Figura 1.

Figura 1 - Representação do problema pesquisado, objetivo geral e objetivos específicos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

A presente dissertação apresentada a Universidade do Planalto Catarinense no Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, pertencente a Linhas de pesquisa I – Políticas e Fundamentos da Educação está dividida em quatro seções distintas: introdução, que traz um panorama da pesquisa; metodologia, que explica a adoção de uma abordagem de pesquisa mista, combinando dados qualitativos e quantitativos, referencial teórico, organizado por temáticas; e, por fim, uma quarta seção destinada à análise, discussão e resultados da pesquisa, sendo organizada em quatro dimensões. A primeira faz menção ao universo da pesquisa, a segunda aos participantes pesquisados, a terceira está relacionada às TDIC na Educação de Jovens e Adultos e a quarta e última sobre a cultura digital e o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Buscou-se, por meio da análise dos dados coletados em onze municípios da região serrana, as hipóteses de trabalho quanto aos desafios, potencialidades e limites da incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Questões

como a inclusão e a cultura digital em relação às barreiras socioeconômicas enfrentadas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos representam, também, um ponto importante do levantamento desta pesquisa. Pretende-se trazer contribuições relevantes para o debate sobre o papel das TDIC na EJA, suscitando diálogos que alavanquem o desenvolvimento de novas pesquisas e ações voltadas para a sua melhoria. Por fim, cabe ressaltar que a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e, portanto, é necessário que todas as modalidades de ensino sejam constantemente aprimoradas e adaptadas às demandas e avanços tecnológicos.

2. METODOLOGIA

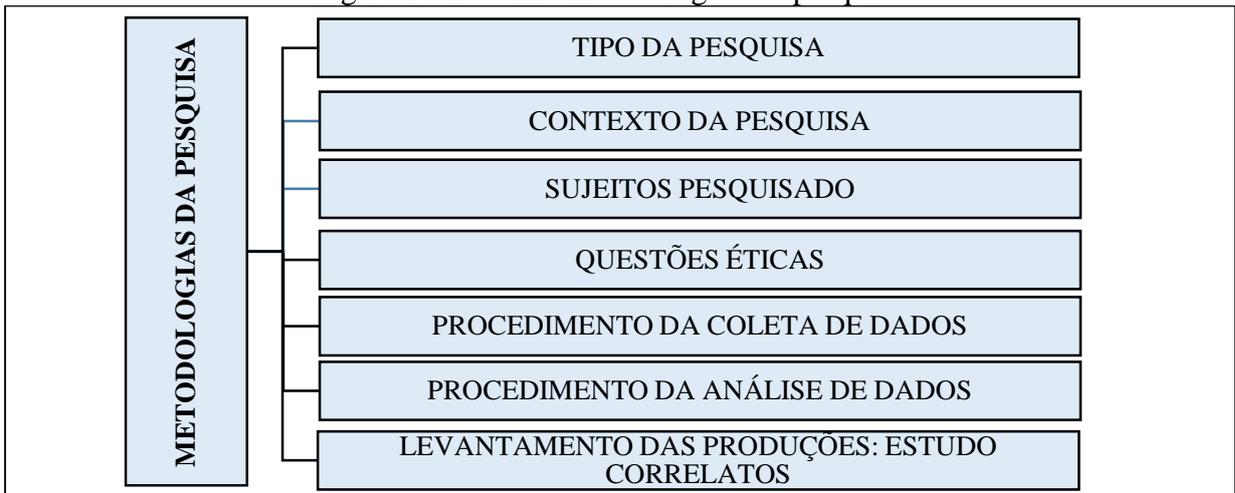
Nesta seção, descreve-se a metodologia adotada no estudo científico, abordando o tipo de pesquisa, o contexto investigado, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados e a abordagem de análise dos dados coletados.

Na etapa de diagnóstico da pesquisa, é essencial identificar e definir o problema, além de considerar possíveis abordagens para resolvê-lo. Conforme afirma Richardson (2020), a primeira etapa é:

[...] o diagnóstico, o pesquisador identifica e define o problema, estabelecendo as possibilidades de diversas ações para solucioná-lo. Nesta etapa, o pesquisador determina os princípios epistemológicos que orientarão a ação, devendo saber como se produz o conhecimento e a posição dos sujeitos da pesquisa. Por isso, é importante perguntar, questionar, analisar e escrever o fenômeno investigado. Não podemos esquecer que os fatos sociais e as informações sobre esses fatos são influenciados por diversos aspectos do cotidiano das pessoas e das instituições. (RICHARDSON, 2020, p. 223)

O autor enfatiza a importância dos princípios epistemológicos, fazendo perguntas e analisando o contexto e os aspectos cotidianos que afetam o problema em questão. A metodologia da pesquisa busca compreender como acontece (ou não) a utilização das TDIC pelos sujeitos da EJA na região serrana do Estado de Santa Catarina. Dessa forma, a pesquisa adotou uma abordagem de investigação combinando dados quantitativos e qualitativos. A metodologia aplicada à pesquisa está representada na Figura 2.

Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Considerando as crescentes transformações na educação, principalmente no que diz respeito à utilização das TDIC, busca-se conhecer como a EJA está vivenciando essas mudanças, como seus sujeitos as percebem, o que reforça a importância da pesquisa.

2.1 TIPO DE PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2002, p. 16). Essa assertiva nos convida à reflexão sobre a curiosidade como elemento essencial, que se desenvolve partindo de uma abordagem inicialmente ingênua até alcançar uma perspectiva mais epistemológica. Essa evolução promove a busca por novos conhecimentos e a superação do senso comum. Diante deste cenário, há a necessidade de investigar o universo da Educação de Jovens e Adultos na região serrana catarinense.

Nesse sentido, a pesquisa científica se estabelece como ferramenta crucial para compreender a relação entre os sujeitos da EJA e as dinâmicas emergentes envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no século XXI. O estudo proposto é uma pesquisa mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas com o objetivo de investigar o uso (ou não) das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos sujeitos da EJA, analisando as práticas pedagógicas neste contexto escolar. Para compreender melhor a natureza de uma "pesquisa mista", recorre-se às ideias de Creswell (2007):

Uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (CRESWELL, 2007, p. 18)

Seguindo a abordagem proposta por Creswell (2007), este estudo busca ampliar a compreensão acerca das ferramentas das TDIC no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, considerando tanto aspectos numéricos quanto experiências dos sujeitos pesquisados.

O autor destaca que ao combinar métodos das abordagens qualitativas e quantitativas, a pesquisa mista proporciona uma visão aprofundada e abrangente em relação ao tema proposto. Enquanto a perspectiva qualitativa explora aspectos sociais e humanos, a abordagem quantitativa se concentra na coleta e análise de dados numéricos e percentuais. Juntas, essas metodologias oferecem uma compreensão mais completa em relação ao uso (ou não) das TDIC nesta modalidade de ensino.

É fundamental compreender que o processo do método científico auxilia na organização do conteúdo e do pensamento, sendo a pesquisa a síntese de teoria, pensamento e ação. Creswell destaca, também, que a “técnica de métodos mistos envolve alegações de conhecimento pragmáticas, além da coleta sequencial de dados quantitativos e qualitativos” (CRESWELL,

2007, p. 19). No nosso caso, em específico, aspectos do cotidiano escolar no qual estamos inseridos.

No âmbito da pesquisa, após definir e organizar os fenômenos a serem investigados, é crucial estabelecer que técnicas e instrumentos serão usados para coleta de dados. Em outras palavras, é necessário abordar os procedimentos relacionados à coleta de informações e as variáveis envolvidas no processo. Como apontado por Lakatos e Marconi (2019), a coleta de dados frequentemente se revela uma tarefa desgastante e demorada, que excede o tempo originalmente estipulado. Portanto, os pesquisadores devem estar preparados para enfrentar desafios com paciência e perseverança, garantindo registros de cuidados e planejamento prévio.

O autor ainda afirma que, no ato de planejar a coleta de dados, é vital considerar quais ferramentas são mais adequadas ao problema de pesquisa e objetivos alcançados. A escolha das técnicas e instrumentos afetará na qualidade e a validade dos dados coletados. Com o propósito de investigar e analisar os fatores que influenciam a inserção da Educação de Jovens e Adultos no uso (ou não) das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, diversas estratégias de coleta de dados foram aplicadas. Essas incluíram entrevistas semiestruturadas com o gestor, aplicação de questionários com professores, estudantes e coordenadores, análise documental de políticas educacionais e pesquisa bibliográfica. No item 3.5 que faz referência aos procedimentos de coleta de dados, abordaremos essa temática de forma mais ampla e detalhada, fornecendo uma visão completa das metodologias empregadas neste estudo.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem mista, na qual os dados coletados serão analisados em conjunto, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o uso das TDIC no contexto educacional da EJA.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme dados de Santa Catarina (2019), a oferta de Educação Básica aos jovens e adultos na rede estadual é realizada pelos 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a pesquisa em questão concentra-se na análise da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação nesta modalidade de ensino.

A pesquisa terá como foco o Centro de Educação de Jovens e Adultos e as Unidades Descentralizadas que compõem essa instituição de ensino, localizadas na região serrana do Estado de Santa Catarina, cuja sede é o município de Lages. Para melhor visualização do

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Lages possui uma estrutura física com ambientes como recepção, secretaria, sala de recursos humanos, sala da direção, sala de coordenação pedagógica e assessoras, sala do orientador educacional e supervisora escolar, sala dos professores, sala do setor técnico administrativo, sala de arquivo morto, vinte salas de aula, cozinha com refeitório, banheiros na ala administrativa, banheiros para estudantes (masculino e feminino), banheiros para professores (masculino e feminino), almoxarifado, rampa de acessibilidade e há previsão de implantação de uma sala de informática para o ano letivo de 2023.

No entanto, o espaço físico das Unidades Descentralizadas é um bastante diferente: são salas de aula compartilhadas pelas escolas da prefeitura ou da rede estadual, os espaços são mais limitados, sem contar que não possuem a mesma infraestrutura encontrada na sede. Essa diferença de estrutura pode ter impacto na oferta de recursos e na qualidade das práticas educacionais realizadas nestas unidades, sobretudo no que diz respeito ao acesso às TDIC.

Os sujeitos da pesquisa abrangem um total de 544 indivíduos, compostos por estudantes e servidores públicos do Estado de Santa Catarina, que trabalham ou estudam neste espaço escolar, tanto na sede como nas UD's que, por meio da coleta de dados, compartilharam suas experiências. A seguir, apresentamos a Tabela 1 que demonstra a quantidade de sujeitos da pesquisa divididos por município.

Tabela 1- Quantitativo do público da EJA organizado por município.

Unidade de Ensino	Professores	Coordenadores	Gestor	Estudantes		
SEDE – Lages	120	01	01	677		
UD Anita Garibaldi		01		59		
UD Bocaina do Sul		01		16		
UD Campo Belo		01		28		
UD Capão Alto		01		15		
UD Cerro Negro		01		35		
UD Correia Pinto		01		73		
UD Otacílio Costa		01		72		
UD Paineel		01		61		
UD Ponte Alta		01		45		
UD São José do Cerrito		01		45		
TOTAL				11	01	1126
TOTAL GERAL 1258						

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – Dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, (2022).

Pertine mencionar que, embora esses números representem o público total dessa modalidade de ensino na região, nem todos participaram da pesquisa. Isso se dá pelo fato de que a pesquisa possui uma finalidade exploratória e, devido a sua natureza de participação voluntária, não é possível garantir que todo o quantitativo de sujeitos queiram ou participarão do estudo.

O quantitativo de participantes envolvidos nesta pesquisa fornece uma visão abrangente da população atendida pelo CEJA e destaca a importância de investigar o uso das TDIC nesse contexto educacional. Esses dados fornecem uma base sólida para compreender o alcance do ensino oferecido e as necessidades específicas dos estudantes e professores na implementação das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

2.3 SUJEITOS PESQUISADOS

Neste estudo, os sujeitos envolvidos incluem estudantes, professores, coordenadores e gestores escolares da Educação de Jovens e Adultos. A diversidade dessas pessoas, com características únicas e experiências singulares, enriquece a pesquisa e proporciona uma compreensão mais abrangente dos desafios encontrados durante a coleta de dados. Esta foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2022 e reuniu 544 participantes, distribuídos entre as categorias mencionadas acima. A Tabela 2 mostra a quantidade desses sujeitos divididos por público-alvo e região, destacando a diversidade dos participantes, o que garante um panorama amplo e representativo do contexto da EJA.

Tabela 2 - Sujeitos pesquisados

Unidade de Ensino	Professores	Coordenadores	Gestor	Estudantes
SEDE – Lages	13	01	01	250
UD Anita Garibaldi	04	01		44
UD Bocaina do Sul	03	01		12
UD Campo Belo	02	01		10
UD Capão Alto	02	01		10
UD Cerro Negro	03	01		30
UD Correia Pinto	06	01		11
UD Otacílio Costa	04	01		37
UD Paineel	07	01		27
UD Ponte Alta	06	01		25
UD São José do Cerrito	04	01		22
TOTAL	28	6		01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2022).

Foram aplicados 543 questionários impressos com estudantes, professores e coordenadores e realizada uma entrevista semiestruturada com o gestor escolar. A tabela e os dados apresentados promovem uma análise mais aprofundada das experiências e constatações dos diferentes sujeitos em relação às TDIC no contexto da Educação de Jovens e Adultos, auxiliando na compreensão dos desafios e oportunidades associados a esse tema.

2.4 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética, sob o protocolo de aprovação número 115388/2021 (APÊNDICE A), sendo que a participação no estudo será garantida mediante assinatura do Termo de Responsabilidade, concedida pelo Comitê de Ética (CEP), que será entregue a todos os participantes da pesquisa. Os nomes e dados pessoais dos indivíduos que aceitam participar do estudo serão mantidos em sigilo, respeitando o anonimato dos envolvidos.

As informações coletadas durante a pesquisa permanecem sob responsabilidade, posse e guarda do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos, após o qual o material será incinerado para proteger os dados dos participantes. Os participantes podem solicitar a interrupção da pesquisa a qualquer momento, e, mesmo após o registro do consentimento informado, ainda têm o direito de solicitar indenizações por registro de danos comprovados relacionados à pesquisa.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos, mas não inexistentes. Portanto, caso haja algum desconforto ou constrangimento durante a aplicação de qualquer uma das etapas da pesquisa, o participante será encaminhado à clínica-escola de psicologia da UNIPLAC para atendimento gratuito.

Os benefícios da pesquisa se concretizarão à medida que professores e comunidade escolar compreendam a importância de propor a inserção das TDIC nas práticas pedagógicas e busquem formação continuada para se apropriar dessas metodologias de ensino.

A pesquisa pode fornecer informações valiosas por meio de um material específico voltado para a região serrana do estado de Santa Catarina, abordando a realidade da EJA e buscando estabelecer estratégias para promover a alfabetização digital em pleno século XXI.

Os resultados obtidos neste estudo poderão auxiliar na tomada de decisões e na implementação de iniciativas empreendedoras para atender aos desafios e oportunidades presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

2.5 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Ao longo do processo de pesquisa, após identificar os fenômenos ou questões a serem investigados e selecionar os participantes do estudo, é essencial estabelecer procedimentos para a coleta de dados. Na perspectiva da pesquisa mista, a combinação de métodos quantitativos e qualitativos possibilita uma análise mais abrangente e detalhada do objeto de estudo. De acordo

com Creswell (2007), a técnica de triangulação concomitante envolve a coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos durante uma fase específica do estudo de pesquisa. O objetivo desse método é obter uma visão ampla e compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, combinando as forças e perspectivas oferecidas por dois tipos de dados.

Embora, idealmente, os métodos quantitativos e qualitativos recebam a mesma atenção e prioridade, na prática, é comum que o pesquisador priorize um dos métodos sobre o outro. A escolha entre a ênfase quantitativa ou qualitativa dependerá das necessidades específicas da pesquisa e da confiança de cada método para responder às perguntas propostas. Em nosso caso os procedimentos para pesquisa foram: a aplicação dos questionários de forma física com professores (APÊNDICES B/F), coordenadores (APÊNDICES C/G) e estudantes da EJA (APÊNDICE D/H), enquanto a entrevista semiestruturada foi conduzida com o gestor escolar (APÊNDICE E/J), assim como a realização de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Com os professores, estudantes e coordenadores foi aplicado um questionário (de forma física). De acordo com Lakatos (2019), os questionários são ferramentas de coleta de dados que consistem em um conjunto de questões pré-estabelecidas às quais os participantes respondem de maneira ordenada. Estes são compostos por uma série de perguntas organizadas, respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Essa técnica é amplamente utilizada na coleta de dados primários em pesquisas sociais, especialmente devido à sua eficiência, facilidade de aplicação e capacidade de alcançar grande número de participantes.

Ao utilizar os questionários como procedimento de coleta de dados, será permitido reunir informações relevantes sobre as experiências, opiniões e conhecimentos dos professores, alunos e coordenadores. Na formulação das perguntas, houve questões iguais para todos os sujeitos, buscando comparar as respostas e verificar semelhanças e diferenças nas opiniões e experiências dos participantes. Os questionários incluíram questões abertas e fechadas para abordar o problema de estudo em diversos contextos da Educação de Jovens e Adultos e do uso de tecnologias digitais.

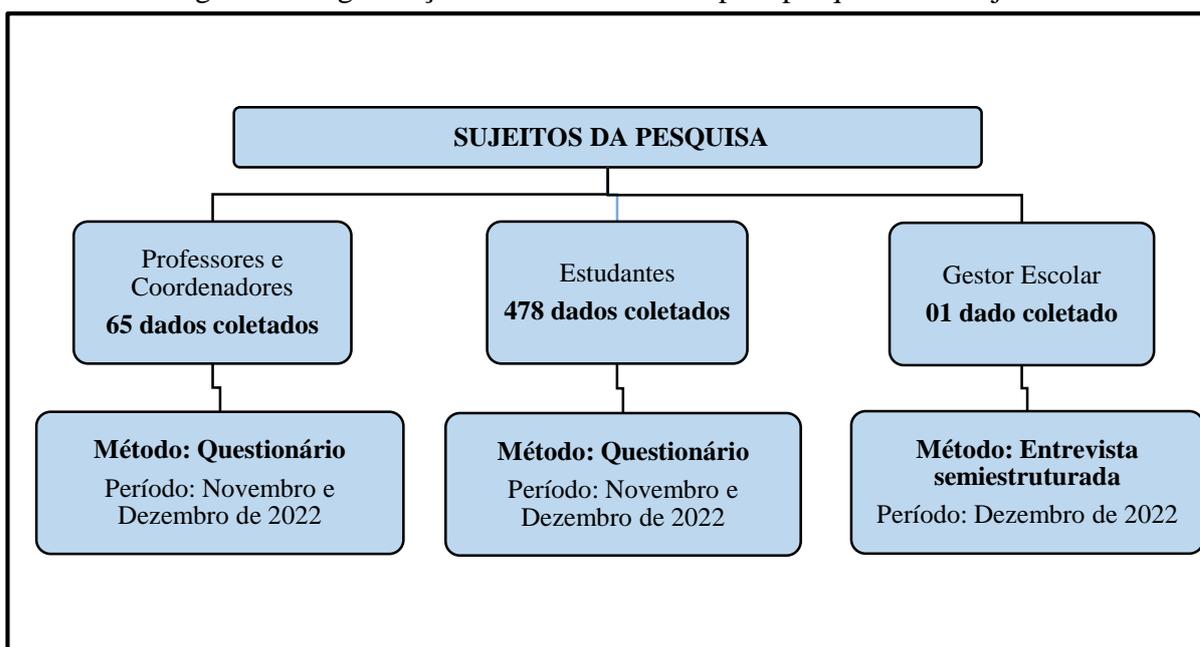
Essa abordagem fornecerá uma base contínua para analisar os dados e identificar as principais tendências, desafios e oportunidades presentes na área de estudo. Ao explorar as perspectivas dos diferentes grupos de participantes por meio de perguntas específicas e comuns, os investigadores podem obter uma visão holística e aprofundada dos pontos críticos que envolvem o uso de tecnologias digitais no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Com o gestor escolar, contudo, a coleta de dados foi feita através da técnica de entrevista semiestruturada. Segundo Ramos (2014), este método geralmente é empregado na análise qualitativa, como foi o caso. Na entrevista semiestruturada o entrevistador possui uma

lista de perguntas orientadas que servem de base para a discussão, mas mantém-se aberta para abordar outros assuntos relevantes. As respostas coletadas são registradas por meio de anotações ou gravações permitindo um aprofundamento nas perspectivas e opinião do entrevistado, garantindo uma compreensão mais rica do tema acessível (RAMOS, 2014).

A elaboração do referencial teórico é um componente importante na construção de trabalhos de pesquisa científica. Esse estudo está embasado na realização de pesquisas bibliográficas e documentais. Este processo envolveu o levantamento, seleção, leitura e análise de materiais previamente publicados, como livros, artigos, teses e demais publicações relacionadas ao tema de estudo. Dessa forma, o pesquisador pode contextualizar o problema investigado em relação às diversas fontes bibliográficas e informações disponíveis. De acordo com Lakatos (2019), a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental são métodos de investigação que utilizam diferentes fontes de informação, concentrando-se na análise de dados secundários, ou seja, informações já coletadas e publicadas anteriormente. A descrição dos métodos aplicados a cada sujeito de pesquisa pode ser visualizado a partir da Figura 4.

Figura 4 - Organização da coleta de dados para pesquisa com sujeitos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

2.6 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta e organização dos dados, o próximo passo é analisar e interpretar as informações coletadas. Essas etapas, embora distintas, estão fortemente interligadas e são fundamentais para a pesquisa. Os dados coletados devem ser cuidadosamente examinados em

busca de padrões, tendências e conexões com os objetivos da pesquisa, seguindo a recomendação de diretrizes e recomendações específicas. Segundo Lakatos e Marconi (2019), depois de recolhidas as informações:

[...] sobre o objeto da pesquisa, por meio das técnicas de observação, entrevista, questionário, escalas, teses que se relacionam com a coleta de dados, passa-se à fase de análise e interpretação dos dados que se colheu. Os dados recolhidos precisam ser classificados e tabulados para que se possa analisá-los e interpretá-los. A análise de dados pressupõe a quantificação dos eventos pesquisados para, em etapa posterior, realizar sua classificação, mensuração e análise. O exame dos dados recolhidos é feito com base em análise estatística ou sistêmica, bem como comparativas e históricas. A análise estatística vale-se de cálculos realizados por meio de parâmetros, como média, mediana, moda, quartis. Já a análise sistêmica verifica a interdependência das partes em relação ao todo, objetivando construir um quadro teórico aplicável à análise do sistema sociocultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes. (LAKATOS e MARCONI, 2019, p. 342)

Os autores afirmam que “a importância dos dados não está em si mesmos, mas em fornecerem respostas às perguntas” (LAKATOS e MARCONI, 2019, p. 151). Essa afirmação enfatiza que a análise e interpretação dos dados coletados são etapas cruciais em qualquer pesquisa, pois representam uma base para extrair informações valiosas e responder às questões levantadas no início do estudo. Portanto, a concentração de esforços na análise e interpretação dos dados coletados é fundamental para gerar expressões relevantes e evidências na pesquisa. Em termos gerais, uma análise pode ser vista como um esforço para identificar as conexões entre o fenômeno investigado e outros aspectos relacionados (LAKATOS; MARCONI, 2019).

A análise de dados baseia-se na análise de conteúdo. De acordo com Flick (2009), é fundamental prestar atenção aos detalhes do processo de pesquisa desde o planejamento até a apresentação adequada dos dados, incluindo a redação, para garantir validade e confiabilidade. É importante que a organização dos resultados seja clara e organizada, optando-se pela análise de conteúdo como técnica de análise mais apropriada para interpretar dados brutos e torná-los significativos.

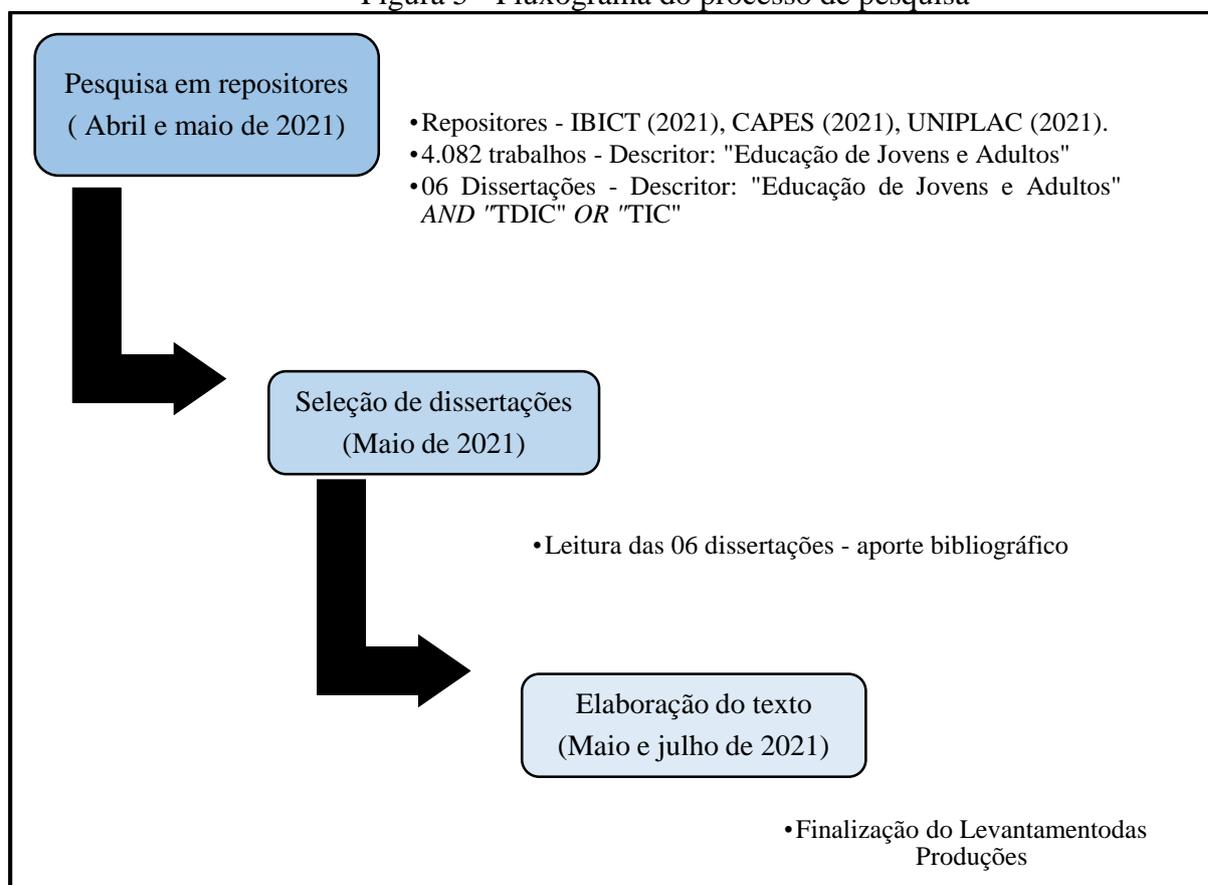
Depois de aplicar os questionários e realizar as entrevistas semiestruturadas, os dados foram tabulados usando o *software Microsoft Excel*, o que facilitou a sua organização e a interpretação. Ao aplicar essa estratégia, os resultados obtidos foram analisados levando em conta a diversidade e as múltiplas perspectivas presentes nos dados, o que permitiu uma compreensão abrangente e aprofundada das questões relacionadas ao tema investigado. O procedimento de exploração foi utilizado para identificar as dimensões e categorizar as informações.

2.7 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: ESTUDO CORRELATOS

O levantamento das produções aborda a temática do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos¹, buscando encontrar e compreender trabalhos correlatos para efetuar levantamento bibliográfico para pesquisa, bem como investigar a ação e reflexão sobre o tema, em parte, já abordados por outros pesquisadores.

Apresenta-se a Figura 5, cujo objetivo é fazer um fluxograma do processo da pesquisa.

Figura 5 - Fluxograma do processo de pesquisa

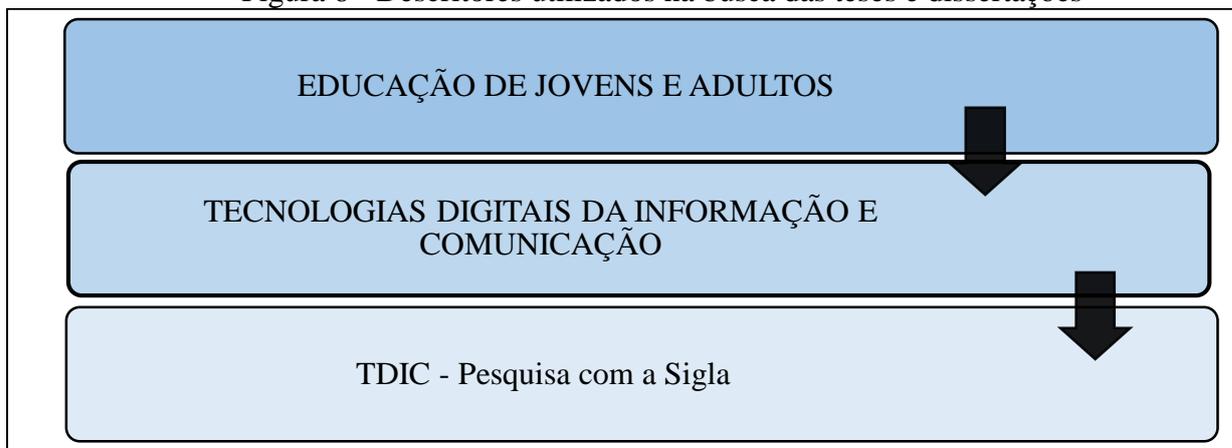


Fonte: IBICT; CAPES E UNIPLAC (2021). Elaborado pela pesquisadora, (2021).

A organização da pesquisa pautou-se na utilização dos descritores a seguir relacionados, conforme expressos na Figura 6.

¹ O levantamento de produções já se encontra parcialmente publicado em um artigo na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE): BRANCO, Grasielle Batista & PINTO, Marialva Moog (2022). Levantamento das produções sobre as contribuições do uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 17(3), 1417-1433. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.15915>.

Figura 6 - Descritores utilizados na busca das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2021).

Com relação aos procedimentos técnicos da busca sistemática em *sites*, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), conforme apresentados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3 - Descritor: “Educação de Jovens e Adultos”

BANCO DE DADOS	DESCRITOR	DATA
	“Educação de Jovens e Adultos”	
IBICT	591	30/04/2021
UNIPLAC	01	01/05/2021
CAPES	3.449	04/05/2021

Fonte: IBICT (2021), CAPES (2021), UNIPLAC (2021). Elaborado pela pesquisadora, (2021).

Tabela 4 - “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC

BANCO DE DADOS	DESCRITORES	DATA
	“Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC”	
IBICT	03	30/04/2021
UNIPLAC	0	01/05/2021
CAPES	“0” utilizando a sigla e “38” por extenso	04/05/2021

Fonte: IBICT (2021), CAPES (2021), UNIPLAC (2021). Elaborado pela pesquisadora, (2021).

Em pesquisa realizada na segunda quinzena de abril de 2021, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando o descritor: “Educação de Jovens e Adultos”, foram encontradas 591 obras. No entanto, quando se faz uma redefinição dos descritores utilizados como: “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC” são encontradas somente 03 dissertações, sendo essas: o “Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos

sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar” (KLEUVER, 2018); “Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva” (CRUZ, 2017); e “Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência de invisibilidade da EJA” (TEXEIRA, 2017).

Já em pesquisa realizada na primeira quinzena de maio de 2021, na plataforma da UNIPLAC, quando utilizado o seguinte descritor: “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC”, não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico.

Modificando a busca e ampliando-a, utilizou-se apenas um único descritor: “Educação de Jovens e Adultos”, encontrou-se 01 (uma) dissertação: “A Evasão Escolar na EJA - Educação de Jovens e Adultos, sob o olhar foucaultiano” (FIGUEIREDO, 2017).

Diante da insatisfação em face dos resultados das buscas com a temática “Educação de Jovens e Adultos e TDIC” nos dois *sites*, ainda foi realizada na primeira quinzena de maio de 2021, uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, quando utilizado o descritor: “Educação de Jovens e Adultos” AND “TDIC”, não foi encontrado nenhum trabalho, conforme Tabelas 3 e 4 apresentadas anteriormente.

Sendo assim, optou-se por utilizar outro descritor que foi: “Educação de Jovens e Adultos”, tendo como resultado 3.449 publicações, apresentando-se diversos títulos de estudo da EJA. Evidenciou-se nesse momento que seria necessário realizar outra busca delimitando um outro descritor, mais próximo ao tema do estudo.

Optou-se em usar como descritor: “Educação de Jovens e Adultos” AND “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, sendo encontrado nesse caso, 38 títulos. Quando, anteriormente, realizada a busca apenas com a sigla TDIC, nenhum estudo foi encontrado.

Conforme análise dos 38 títulos apresentados, foram selecionadas as seguintes dissertações: “Formação docente e TIC: a colaboração nas práticas pedagógicas da EJA” (CASTRO, 2017) e “As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação” (JOAQUIM, 2018).

Dos descritores referentes às revisões sistemáticas apresentadas organizou-se a Tabela 5 com as publicações selecionadas pela pesquisadora.

Para se chegar no resultado da Tabela 5, na seleção das dissertações de mestrado, foi necessário levar em consideração os seguintes procedimentos técnicos: primeiro ponto da análise foram as palavras-chaves; em seguida, a leitura dos resumos para verificação de objetivo,

metodologia e dados, para constatar se a epistemologia do tema estava em consonância com a temática abordada.

Tabela 5 - Publicações selecionadas pela pesquisadora

BASE	TÍTULO	TIPO	AUTORIA (ANO)	PALAVRAS-CHAVE	LINK
IBICT	Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar	D	KLEUVER, Luís Alves Mota (2018)	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação TDIC EJA Escolarização	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2XN3T
IBICT	Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva	D	CRUZ, Karla Nascimento (2017)	Educação de Jovens e Adultos, Tecnologia da Informação e da Comunicação, Inclusão digital	http://repositorio.unb.br/handle/10482/31691
IBICT	Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA	D	TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima (2017)	Tecnologias Digitais, Currículo, EJA, CESEC	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKGMC
UNIPLAC	A Evasão Escolar na EJA - Educação de Jovens e Adultos, sob o olhar foucaultiano	D	FIGUEIRE-DO, Valdete de (2017)	EJA, Evasão Escolar, Regimes de Verdade, Inclusão.	https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/199182addcc9fa6d03547a9f51d26885.pdf
CAPES	Formação docente e TIC: a colaboração nas práticas pedagógicas da EJA'	D	CASTRO, Welton Dias (2017)	Tecnologia da Informação e Comunicação, Prática educativa, Gestão e EJA	file:///C:/Users/User/Downloads/Welton%20Dias%20Castro%20-%20Dissertac%20a%20o%20MPEJA%20(2).pdf
CAPES	As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação	D	JOAQUIM, Bruno dos Santos – (2016)	Educação e comunicação; Formação continuada de professores em serviço; EJA ; tecnologias digitais da informação e comunicação	file:///C:/Users/User/Downloads/21%20-%20Bruno%20dos%20Santos%20Joaquim.pdf

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - *D – Dissertação, (2021)

Há a descrição, a seguir, na Tabela 6, dos objetivos e da relevância das dissertações selecionadas.

Tabela 6 - Transcrição objetivos e da relevância das dissertações

DESCRIÇÃO CONFORME RESUMO DE CADA DISSERTAÇÃO
<p>A dissertação intitulada “<u>Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar</u>” (Mota, 2021), procura investigar o uso que os sujeitos da EJA fazem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no trabalho e na formação escolar. O abordado foi o Estudo de Caso, quanto aos resultados alcançados com essa pesquisa, destaca-se o fenômeno da juvenilização que consiste a um número cada vez maior de jovens que buscam na EJA a sua escolarização. O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada em torno dos sujeitos da EJA.</p>
<p><u>Karla Nascimento Cruz</u>, em sua dissertação: “<u>Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva</u>” (CRUZ, 2017), busca analisar os reflexos, na vida de estudantes jovens, adultos e idosos da escola Árvore do Cerrado do Paranoá, de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e de uma prática pedagógica coletiva que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade. Considerando os objetivos desse trabalho, optou-se pela pesquisa qualitativa e pela pesquisa-ação. Por meio da pesquisa foi possível perceber que a escola aparece como principal agente nesse processo de inclusão. O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada do surgimento das TDIC nas salas de aula.</p>
<p>Teixeira (2017), em sua dissertação “<u>Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA</u>”, teve como objetivo geral, investigar os significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos e educadores, na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede considerando as suas demandas curriculares. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas pedagógicas nas redes de educação pública é algo muito incipiente, mais na sua interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), onde a resistência é muito maior, em função da rígida organização dos módulos e a herança do supletivo. Para efetuar a realização deste estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A dificuldade dos educadores em tornar a interdisciplinaridade como prática educativa e a falta de segurança em lidar com as novas tecnologias e incorporá-las nas suas práticas educativas, o vislumbre das tecnologias digitais na vida escolar e a pouca preocupação dos educandos em incorporar a tecnologia nas unidades do CESEC, apresentam-se como resultados significativos desta pesquisa. O que se torna relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada em torno das práticas da EJA.</p>
<p>A dissertação “<u>A Evasão Escolar na EJA - educação de jovens e adultos, sob o olhar foucaultiano</u>” (FIGUEIREDO, 2017), tem como tema principal, analisar e contextualizar a evasão escolar na EJA- Educação de Jovens e Adultos compreendendo como se dá a inclusão e exclusão de adolescentes, jovens e adultos que se matriculam a cada início de ano letivo nos anos do Ensino Fundamental e Médio. E que deste estudo façamos fomentar o surgimento de contra poderes no cotidiano do processo ensino-aprendizagem para que as práticas sociais excludentes sejam denunciadas. É interessante realizar leitura da base bibliográfica em torno das políticas públicas para EJA.</p>
<p>Em sua dissertação: “<u>As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação</u>”, Joaquim (2016), consiste em compreender se e como o curso de formação de professor “<u>Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos</u>”, realizado em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), contribuiu para o repensar da prática docente, amparado pela utilização crítica das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), de modo a empoderar os professores, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral. Para realização da dissertação, utilizou-se da pesquisa qualitativa e de estudo de caso do tipo educacional. Os dados revelam que o curso não atingiu a totalidade de seu objetivo. Todavia, há indícios que revelam a importância desta formação como encetamento de um processo de mobilização para o uso das TDIC na instituição. A discussão dos resultados sugere um grande desafio: o fortalecimento da fluência tecnológica dos docentes a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que os mesmos possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente. O que é relevante nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica realizada na prática docente.</p>
<p>Castro (2017), em sua dissertação intitulada “<u>Formação Docente e TIC: A Colaboração nas Práticas Pedagógicas da EJA</u>”, tem como objetivo geral investigar o processo de melhoria da qualidade educacional em Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Guanambi, observando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Os resultados alcançados compreendem a identificação de problemas estruturais, tecnológicos e de apoio técnico para o uso das TIC por parte das gestoras, professores e alunos da EJA. Destacamos a necessidade de qualificação profissional, a construção de uma rede colaborativa de informações e o desenvolvimento de um repositório de recursos educacionais digitais que se adequem ao contexto sociocultural da comunidade escolar. Podemos destacar nessa dissertação, a construção do referencial bibliográfico.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2021).

Na revisão bibliográfica das 06 (seis) dissertações, percebe-se a utilização de alguns autores em comum, como por exemplo, ALARCÃO (2003), ARAÚJO (2008), ARROYO (várias publicações), FLICK (2009), FOUCAULT (2008), FREIRE, GADOTTI (2004) e MACHADO (2008). Segue, pois, breve descrição das listas dos livros utilizados em comum pelos acadêmicos: ALARCÃO (2003), “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”; ARAÚJO (2008), “Foucault e a crítica do sujeito”; ARROYO (2006), “Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos” - (2000), “Ofício de Mestre: imagens e autoimagens” - (2013), “Currículo, território em disputa”; BRANDÃO (2008), “A Educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora”; BRASIL (2016), “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; CASTELLS (1999), “A sociedade em rede”; FLICK (2009), “Introdução à pesquisa qualitativa”; FOUCAULT (2008), “Segurança, território, população: curso ministrado no College de France”; FREIRE (1996), “O futuro da escola” - (1991), “Educação como prática de liberdade” - (2013), “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” - (1997), “Pedagogia da Esperança” - (2016), “Pedagogia do Oprimido”; GADOTTI (2014), “Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos”; LÉVY, (2010) “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, PINTO (2005), “O Conceito de Tecnologia” - (1994).

Com o auxílio das referências mencionadas, deu-se início à leitura de obras para a elaboração e escrita do referencial. Além disso, a organização do estudo correlato permitiu a análise de várias metodologias e a compreensão de estudos fundamentados na pesquisa a ser desenvolvida.

Entre as dissertações pesquisadas, enfatize-se o trabalho intitulado “As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” de Joaquim (2016),. Este estudo é importante por apontar a voz da formação de professores em relação ao uso consciente das TDIC na prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, bem como pelo destaque à escassez de pesquisas nessa área.

A ausência de estudos sobre o uso específico de tecnologias digitais na EJA indica a falta de atenção dada a essa modalidade de educação e aos desafios enfrentados pelos professores ao lidar com um público diverso e com diferentes demandas educacionais.

Com a presença crescente das TDIC na sociedade contemporânea, é crucial que sejam realizadas mais pesquisas na área, compreendendo as instruções das tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, é

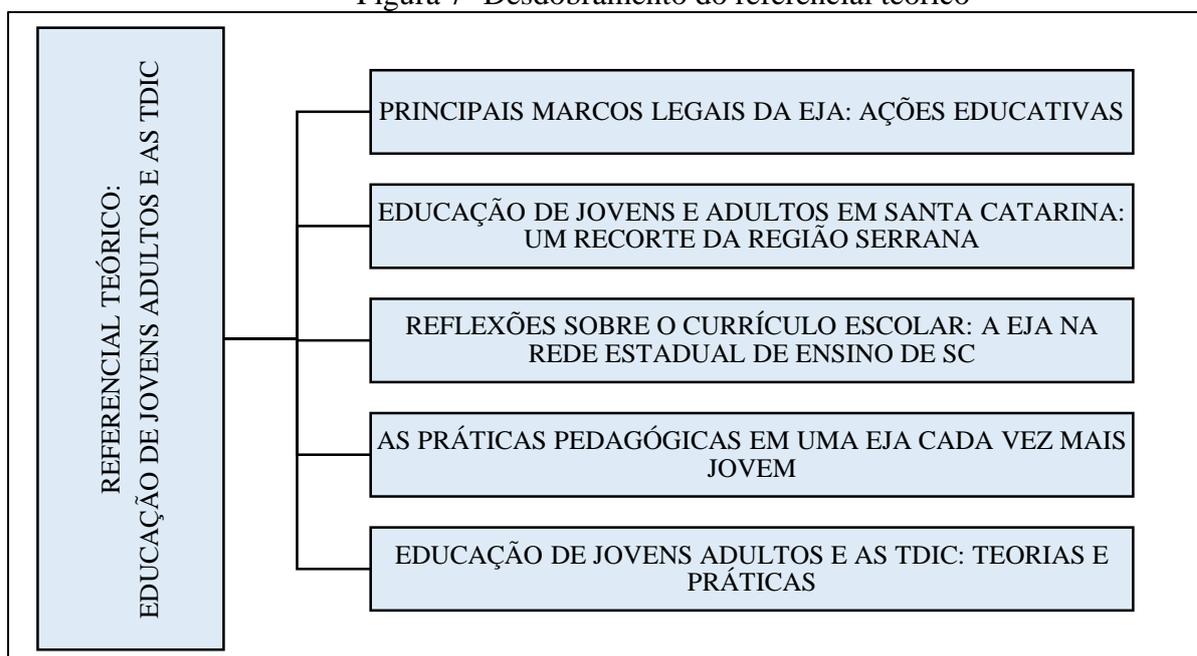
importante que a formação de professores para a EJA inclua o desenvolvimento de habilidades e competências digitais, de forma a prepará-los para atuar em um mundo em constante transformação tecnológica.

Assim, é necessário não apenas promover pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, mas também investir na formação continuada de professores, para que possa oferecer uma educação de qualidade e inclusiva com a inserção das TDIC no cotidiano escolar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E AS TDIC

Esta seção tem como principal objetivo apresentar o referencial teórico que embasa a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos e a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas. Para melhor organização e entendimento, divide-se esta seção em cinco subseções, conforme a Figura 7.

Figura 7- Desdobramento do referencial teórico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

A estrutura apresentada tem como objetivo fornecer um panorama abrangente da temática de Educação de Jovens e Adultos, bem como da inserção das TDIC nas práticas pedagógicas. Desta forma, a fundamentação teórica contribuiu para um embasamento sólido e compreensão do tema em estudo.

3.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EJA: AÇÕES EDUCATIVAS

A Educação de Jovens e Adultos é atualmente organizada como parte integrante da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no final do século XX. Essa conquista não ocorreu por acaso, sendo é fruto de momentos históricos marcados pela luta pelo direito à educação.

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos está fortemente associada aos marcos legais e históricos que moldaram sua evolução e configuração atual. Para compreender sua trajetória, marcada por conquistas e decorrente das lutas históricas em prol do direito à educação, é relevante revisitar os momentos-chave dessa modalidade de ensino. Dessa forma, a análise de sua história permite entender melhor a importância da EJA no contexto da educação básica brasileira.

A leitura dos livros de história possibilita o entendimento de que o processo de educação para adultos teve início com a chegada dos primeiros jesuítas no Brasil durante o período colonial. Através da doutrinação cristã, eles ensinavam noções básicas, como leitura e aritmética aos colonos. Todavia, esses ensinamentos assumem um caráter mais religioso do que educacional ao longo do tempo. Como um marco histórico, em 1824, ainda no período imperial, surgiu a primeira Constituição Brasileira, que faz referência à educação no artigo 179:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela seguinte maneira. “[...] XXXII. A instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824)

Não se pode esquecer de situar a legislação ao seu tempo histórico. Neste período, eram considerados cidadãos os indivíduos livres, ou seja, uma pequena parte da população brasileira. Assim sendo, essa ação não passou de uma intenção legal, longe de ser a garantia de uma educação de qualidade. Conforme registram Ramos e Brezinsk (2014), no final do império 82% da população acima de cinco anos era analfabeta.

O Brasil torna-se república em 15 de novembro de 1889. Após dois anos, em 1891, é promulgada a segunda Constituição Brasileira: a primeira do Brasil republicano, que não estabelece melhorias ou mudanças significativas no âmbito da educação para jovens ou adultos. Conforme descrito no artigo 35:

Art. 35- Incube, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 2º animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º Criar instituições de ensino superior e secundário nos estados; 4º Prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891)

Somente com a Constituição de 1934, conforme Ramos e Brezinsk (2014), há um marco significativo, já que faz a primeira menção à educação como um direito de todos que deve ser assegurado pelas famílias e pelo poder público. Esses aspectos são mencionados nos artigos 149 e 150, sendo este último destinado ao que se poderia caracterizar hoje como uma

educação de jovens e adultos. O Artigo 152 também faz a menção ao Conselho Nacional de Educação (CNE):

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União: [...]

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

e) - Exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino. (BRASIL, 1934)

Essa nova Constituição republicana estabeleceu ainda a exclusão dos adultos analfabetos da participação do voto, visto que neste período histórico a maioria da população não sabia ler e escrever. Segundo Ramos e Brezinsk (2014), o censo de 1920, trinta anos após a concretização da república no Brasil, demonstrava que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

No final de 1940, a Educação de Jovens e Adultos veio se firmar como um problema de política nacional. Com base nessas necessidades, foi possível diagnosticar um alto índice de analfabetismo no país, o que acabou por exigir que o governo tomasse as medidas cabíveis para erradicar ou, pelo menos, amenizar o alto índice de analfabetismo. Conforme censo de 1940 a taxa de analfabetos no Brasil era de 56% da população acima de 15 anos.

De acordo com Ramos e Brezinsk (2014), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), criada em 1945, possuía como uma de suas missões apresentar ao mundo as profundas desigualdades existentes entre os países. Nesse sentido, os países eram considerados “atrasados” quando apresentavam altos índices de analfabetismo entre os adultos. O Brasil seguia, nesse contexto, como um país atrasado. A partir desse período, inicia-se, pois, a gênese de uma perspectiva que enfatizava a importância de enfrentar o desafio do analfabetismo e promover a educação para todos.

Neste ínterim, a constituição de 1946 traz a educação como direito de todos, mas em caráter obrigatório apenas para o ensino primário. Em dezembro de 1961 foi publicada a primeira LDB que referencia a educação de jovens e adultos.

Artigo 99: aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar (BRASIL, 1961).

Segundo Ramos e Brezinsk (2014), neste período, jovens e adultos analfabetos ainda não podiam votar, ou seja, não exerciam sua cidadania plena por não saber ler e escrever. Assim se iniciou, no Brasil, uma intensa mobilização da sociedade civil para diminuir a taxa de analfabetismo. Destaca-se entre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado por Paulo Freire, tendo em sua ação docente a perspectiva pedagógica de uma educação libertadora e transformadora, na qual o professor e o aluno constroem juntos o conhecimento a partir das vivências diárias por meio do diálogo.

Dessa forma, a educação popular, conhecida nesse início também como simplesmente *alfabetização*, configurou-se como instrumento de luta política e de valorização da própria cultura do povo e, conseqüentemente, começaram a surgir novos projetos de alfabetização. Bom exemplo dessas circunstâncias é a pedagogia de Paulo Freire que, no ano de 1963, liderou um projeto educacional pioneiro em Angicos, são as famosas 40 horas de Angicos.

Essa experiência consistiu em um projeto-piloto de alfabetização de adultos em 45 dias e, segundo dados históricos, cerca de 300 adultos trabalhadores rurais foram alfabetizados neste período em Angicos através do projeto coordenado por Paulo Freire. Este trabalho teve um impacto significativo na educação brasileira e inspirou muitas outras iniciativas de alfabetização de adultos em todo o país. O projeto de Angicos é considerado um marco na história da pedagogia popular e da luta pela educação inclusiva e emancipadora.

Com o golpe militar de 1964, houve uma quebra nos movimentos de educação e cultura populares, sendo esses reprimidos, seus ideais censurados e dirigentes perseguidos. A repressão foi a resposta do Estado aos programas de educação de adultos cujas ideias de educação eram contrárias aos interesses políticos.

Mas a educação dessa população não poderia ser completamente abandonada pelo Estado. O governo militar assume, nessas circunstâncias, o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, lançando o MOBREAL.

O MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha

recebendo. Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo sendo classificado como “vergonha nacional” (HADDAD, 2015, p. 104)

Em 1971, foi implementada no Brasil a Lei Nº 5692/71 que representou uma mudança significativa na estrutura da educação no país. Uma das principais novidades da lei foi a criação de um capítulo específico para organizar o ensino supletivo, que buscava oferecer oportunidades de aprendizado para aqueles que não haviam tido acesso à educação formal na idade adequada. Conforme o seu Capítulo IV – Do ensino supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham. (BRASIL, 1971)

Na visão de Haddad (2015), os centros supletivos não atingiram seus objetivos, pois o ensino estava voltado à mera formação de mão-de-obra para empresas. O discurso pedagógico estava mais para uma educação bancária do que para uma educação libertadora. Para o Estado o problema de mão de obra qualificada torna-se mais frequente, ação evidenciada fortemente com o processo da revolução industrial² no Brasil, onde o modo de produção capitalista impõe a necessidade de investir mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias. Assim a necessidade de expandir a educação para a população não alfabetizada visava uma compreensão de educação que focava apenas na formação e treinamento em uma área específica, para que o indivíduo aprendesse o básico a fim de desenvolver um ofício específico. A educação de jovens e adultos nesse período surge, pois, com premissas eminentemente técnicas, tecnicistas.

Ramos e Brezinsk (2014) contam como o MOBRAL existiu durante todo o Regime Militar, sendo extinto apenas em 1985, quando foi substituído pela Fundação EDUCAR. Foi um projeto, portanto, de 18 anos.

A Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. De fato, com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (HADDAD, 2000, p. 120)

Ressalte-se que a Constituição Federal de 1988 representou um marco na história da educação no Brasil. Dentre as mudanças e avanços trazidos pela Constituição, destacam-se as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Isso é evidenciado, por exemplo, nos artigos 206 e 208. O Artigo 206 apresenta os princípios que devem nortear o ensino no Brasil, independente de níveis ou modalidades, o que demonstra uma preocupação com a construção de um sistema educacional mais justo e igualitário:

² Brasil teve uma industrialização tardia em relação aos países da Europa e EUA. Somente na década de 1930 – 1950 que a indústria brasileira começou a se desenvolver significativamente.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Pode-se salientar que a carta magna, de fato, para a Educação de Jovens e Adultos foi a Constituição Federal de 1988, uma vez que reconheceu a importância e o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua idade. Conforme consta no artigo 208:

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

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Nº 9394 de 20/12/1996), por sua vez, é considerada outro marco legal muito importante para a Educação

de Jovens e Adultos no Brasil. Essa Lei não apenas reconheceu e legitimou a importância da EJA, mas também propôs avanços para a área. Destacamos os artigos 4º, 5º, 37º e 87º, que trazem as seguintes diretrizes:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Art. 87. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II – Prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; (BRASIL, 1996)

Com implantação da LDBEN a EJA passa a ser concebida como uma modalidade da Educação Básica, o que lhe confere uma dimensão diferente da lei anterior, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na medida que essa possibilitava apenas a oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização.

Ao longo do processo de redemocratização a EJA vem recebendo inúmeros tratamentos em legislações e diretrizes sendo necessário que os educadores estejam atentos aos documentos de âmbito Federal e Estadual. O Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) desempenham um papel importante na definição de diretrizes para essa modalidade de ensino.

Na Tabela 7, encontram-se referenciados alguns marcos legais e documentos normativos da EJA, tendo como ponto de partida a Constituição de 1988.

Saliente-se que os marcos legais descritos na Tabela 7 fazem menção às diretrizes para Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 7- Principais marcos legais da EJA

ANO	MARCO LEGAL	DESCRIÇÃO
1988	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA BRASILEIRA	ENSINO FUNDAMENTAL, OBRIGATÓRIO E GRATUITO, INCLUSIVE PARA OS QUE NÃO TIVERAM ACESSO NA PRÓPRIA IDADE E PROGRESSIVA EXTENSÃO AO ENSINO MÉDIO
1996	LDB – LEI Nº 9394	EJA FAZ PARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COMPREENDIDA COMO MODALIDADE DE ENSINO.
1998	LEI COMPLEMENTAR DO ESTADO DE SC – Nº 170, DE 07 DE AGOSTO DE 1998	DISPÕE SOBRE O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.
2000	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 1, DE 05 DE JULHO DE 2000.	INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DCNEJA), AS QUAIS ESTABELECEM OS PRINCÍPIOS QUE REGEM A EJA.
2000	PARECER 11/2000 E A RESOLUÇÃO 01/2000 DO CNE	DEFINE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
2010	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 2, DE 19 DE MAIO DE 2010,	INSTITUI AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS.
2010	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010,	INSTITUI AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (DOEJA), DEFININDO A DURAÇÃO DOS CURSOS DA EJA E A IDADE MÍNIMA PARA INGRESSO NESSES, TANTO PARA OS CURSOS PRESENCIAIS QUANTO PARA A EJA DESENVOLVIDA POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD).
2012	CEE/SC - PARECER Nº 203 APROVADO EM 28/08/2012	EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS VINCULADOS AO ESTADO DE SANTA CATARINA
2012	RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 110/2012	DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA.
2016	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 3, DE 13 DE MAIO DE 2016,	DEFINE AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.
2016	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 4, DE 30 DE MAIO DE 2016	DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A REMIÇÃO DE PENA PELO ESTUDO DE PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO.
2019	RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 086, DE 15 DE JULHO DE 2019	INSTITUI AS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DE SANTA CATARINA
2021	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2021 DE 25 MAIO DE 2021	INSTITUI DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASPECTOS RELATIVOS AO SEU ALINHAMENTO À POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA.
2022	RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 005 DE 29 DE MARÇO DE 2022.	ESTABELECE NORMAS COMPLEMENTARES PARA A EXPEDIÇÃO E GUARDA DE DOCUMENTOS ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA;

2022	RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 012, DE 24 DE MAIO DE 2022.	ESTABELECE NORMAS OPERACIONAIS COMPLEMENTARES EM CONFORMIDADE COM O DISPOSTO NA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, PARECER CNE/CEB Nº 1/2021 E RESOLUÇÃO CNE Nº 1/2021, REFERENTE ÀS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA.
------	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Assim, mediante a Tabela 7, observa-se que, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, a legislação estipula o direito à educação de toda a população, inclusive daqueles que não podem ir à escola em idade adequada, infância ou adolescência. Portanto, cabe ao governo federal e aos governos estadual e municipal a responsabilidade de garantir que jovens e adultos tenham educação escolar gratuita.

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como uma forma de garantir uma formação integral, desde a alfabetização até a educação em todas as fases da vida. E isso se estende inclusive às pessoas privadas de liberdade, pautadas pelo princípio da inclusão e da qualidade social. Para tanto, necessita de um modelo de ensino próprio que permita a aplicação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais, bem como a implantação de sistemas de monitoramento e avaliação e de políticas de formação docente de longo prazo.

Desse modo, a educação básica de jovens e adultos começou a delinear seu lugar na história da educação no Brasil quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação. Destarte, o conceito de EJA se modifica:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências está relacionada com a compreensão crítica dos educadores sobre as mudanças que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquelas cotidianidades. (GADOTTI, 2011, p. 22)

Os termos educação de adultos e educação popular são frequentemente utilizados como sinônimos. Porém, cada um deles se refere a conceitos e práticas distintas em relação à educação.

A educação popular é marcada pelos movimentos sociais e visa à construção de uma educação mais crítica, participativa e voltada para a transformação social, com base nas experiências, saberes e contextos das populações historicamente excluídas do acesso à educação formal.

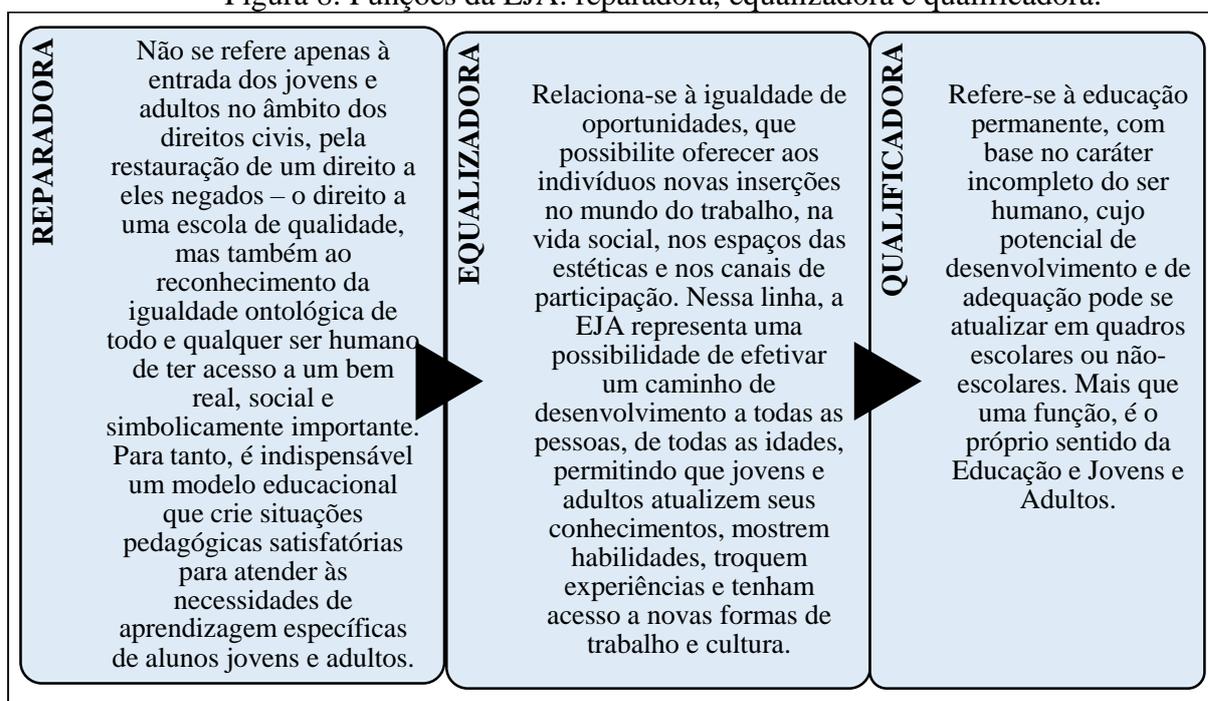
Já o conceito de EJA amplia-se ao integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de

problemas coletivos e da construção da cidadania, pois aprendizagem acontece em qualquer idade. Corroborando esse entendimento, pode-se citar Laffin:

A aprendizagem é um direito da infância, mas também o é da idade adulta. É diferente afirmar que a Educação de Jovens e Adultos, mediante a sua oferta, de que se possa efetivar o direito à educação para “aqueles que não tiveram acesso a um direito já institucionalizado para a infância” do que uma oportunidade de escolarização na “idade própria”. (LAFFIN, 2018, p. 60)

Conforme estabelece o Parecer CNE/CEB N.º 11, de 10 de maio de 2000, que exprime o sentido da EJA para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida. Contempla, portanto, novos sentidos para a EJA pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8: Funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no Parecer CNE/CEB N.º 11, de 10 de maio de 2000.

Sendo assim, a EJA, nessa configuração, constitui um processo permanente de educação ao longo da vida, superando as funções de oferta ou recompensa da educação incompleta estipuladas na Lei nº 5.691/71. O direito à educação deve ser preservado, mais oportunidades permanentes devem ser oferecidas aos mais desfavorecidos no processo de educação escolar e a aprendizagem ao longo da vida deve ser promovida.

A aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes,

solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Assegurar aprendizagem ao longo da vida é uma garantia de direitos, não é apenas garantir a responsabilidade pelo ensino, mas também garantir que jovens, adultos e idosos da EJA tenham as melhores oportunidades de cursar uma escola de qualidade e que profissionais competentes entendam seus papéis de educador.

A aprendizagem é um processo que se dá “ao longo da vida”, como sustenta a Unesco. Ele não sofre interrupções, mas não se dá de forma semelhante em todos os seres humanos. Cada um tem um tempo e um ritmo próprios. Procedimentos rígidos e homogêneos, que visam uniformizar a aprendizagem, prejudicam o desempenho do aprendiz. Isso vale tanto para a criança quanto para o adulto. (GADOTTI, 2014, p. 22)

Dessa forma, é importante garantir que os educadores na EJA estejam preparados para atender às necessidades de seus estudantes, reconhecendo a diversidade de suas experiências e antecedentes, adaptando suas metodologias e práticas pedagógicas para essa modalidade da educação básica.

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA: UM RECORTE DA REGIÃO SERRANA

A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Santa Catarina, mas especificamente na região serrana, teve início, de forma mais efetiva, a partir da década de 1980, com a criação do Projeto NEMO (Núcleo de Ensino Modularizado), que oferecia alfabetização e 1º grau em centros dedicados a formação a jovens e adultos, respaldados pelo Parecer do CEE Nº 02 de 1983 no município de Lages.

Em 1990, com o objetivo de atender às necessidades educacionais da população local, o projeto NEMO é ampliado para atender estudantes de 2º grau. O programa NEMO 2º grau foi criado com base nas normas e diretrizes protegidas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina por meio do parecer nº 117/90. Este parecer recomendava a adoção de programas e projetos de EJA que levassem em consideração as especificidades e necessidades dos estudantes adultos, com conteúdos curriculares e metodologias de ensino adaptados. Além disso, o parecer destacava a importância da formação de professores qualificados para trabalhar com a EJA e a necessidade de garantir recursos e infraestrutura adequados para o funcionamento desses programas.

O projeto NEMO construiu subsídios para ser transformado no CEA – Centro de Educação de Adultos, de acordo com o Parecer N° 249/92 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Assim, o novo Centro foi criado com o objetivo de oferecer aos estudantes Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como cursos de Iniciação, Qualificação e Habilitação Profissional, conforme explica Althof (2018):

Em 1992, o Conselho Estadual de Educação autorizou a criação de Centros de Educação de Adultos (CEA), com cursos modularizados de Ensino Fundamental e Médio, nas cidades de Tubarão, Criciúma, Itajaí, Blumenau, Lages, Rio do Sul, Caçador, Joaçaba, Xanxerê, Chapecó e Concórdia. No entanto, anteriormente à criação dos referidos CEAs, já havia a oferta de Ensino Médio por meio do projeto Núcleo de Ensino Modularizado, conhecido como NEMO, que atendia em nível das três séries, com exigência da idade mínima de 18 anos completos e com conclusão do Ensino Fundamental no ato da matrícula. O curso tinha duração aproximada de 30 meses, dependendo do ritmo de aprendizagem de cada aluno, e era ministrado em 105 módulos que, concluídos, davam direito à certificação de conclusão do Ensino Médio. A Grade Curricular, denominação adotada na época, do Ensino Médio do NEMO era composta pelas seguintes disciplinas e número de módulos: Língua Portuguesa e Literatura, 16 módulos; Língua Estrangeira Moderna, 12 módulos; História, 10 módulos; Geografia, 09 módulos; OSPB, 04 módulos; EMC, 03 módulos; Matemática, 15 módulos; física, 10 módulos; Química, 10 módulos; Biologia e Programa de Saúde, 13 módulos; e Educação Artística, 03 módulos. Os alunos não amparados pela Lei n° 7.692/8819, deveriam cumprir a carga horária da disciplina Educação Física em uma escola regular, próxima ao Centro de Educação de Adultos. (ALTHOF, 2018, p. 37)

Posteriormente, o CEA passou a ser denominado CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos, pela Portaria N° 152 da Secretaria de Educação de Santa Catarina em 22 de setembro de 1999. Essa denominação, que continua até dias atuais, recebeu, contudo, um adendo ao nome, em homenagem ao Prof. Jacó Anderle, conforme a Lei 13.685 de 10 de janeiro de 2006. O CEJA Jacó Anderle continua, assim, prestando serviços de educação e formação para jovens e adultos que buscam a conclusão de sua escolaridade em boa parte da região serrana catarinense. Conforme material bibliográfico, documentos e legislações, organizou-se uma breve linha do tempo com as principais mudanças relacionadas ao CEJA pesquisado, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Breve linha do tempo com os marcos legais do CEJA - Lages

ANO	MARCO LEGAL	DESCRIÇÃO
1983	PARECER 02 DE 1983 DO CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA	AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DO PROJETO NEMO DE ENSINO FUNDAMENTAL.
1990	PARECER DO CEE/SC N° 117/90 DE 08 DE MAIO DE 1990.	AUTORIZAÇÃO PARA FUNCIONAMENTO DO PROJETO NEMO DE 2° GRAU
1991	PARECER CEE N° 237/91 DE 20 DE SETEMBRO DE 1991	criação do NAES no Município de Correia Pinto
1992	PARECER CEE/SC N° 249 DE 29 DE SETEMBRO DE 1992.	AUTORIZA O FUNCIONAMENTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CEA EM LAGES – ALTERANDO A NOMENCLATURA DE NEMO PARA CEA.

1992	PARECER DO CEE/SC Nº 224/92 DE 01 DE SETEMBRO DE 1992	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE PONTE ALTA
1992	PARECER DO CEE/SC Nº 249/92 DE 29 DE SETEMBRO DE 1992	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE ANITA GARIBALDI
1992	PARECER DO CEE/SC Nº 249/92 DE 29 DE SETEMBRO DE 1992	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE BOCAINA DO SUL
1992	PARECER DO CEE/SC Nº 249/92 DE 29 DE SETEMBRO DE 1992	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE CAPÃO ALTO
1993	PARECER DO CEE/SC Nº16/93 DE 03 DE MARÇO DE 1993	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE OTACÍLIO COSTA
1994	PARECER DO CEE/SC Nº01/94 DE 01 DE FEVEREIRO DE 1994	CRIAÇÃO DO NAES NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO CERRITO
2012	PARECER CEE/SC Nº 11/2012	OFERTAM ESCOLARIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS AO ENSINO MÉDIO NO MUNICIPIOS
2016	PARECER DO CEE/SC Nº 029 DE 11/04/2026	DISPÕE DA MUDANÇA DE ENDEREÇOS E ALTERAÇÃO NA NOMENCLATURA DO NAES - NÚCLEO AVANÇADO DE ENSINO SUPLETIVO PARA UNIDADES DESCENTRALIZADAS (UD)
2016	PARECER DO CEE/SC Nº 077/16 DE 07 DE JULHO DE 2016	CRIAÇÃO DA UD. PRESIDIO REGIONAL DE LAGES
2017	PARECER DO CEE/SC Nº 152/17 DE 19 DE SETEMBRO DE 2017	CRIAÇÃO DA UD. PRESIDIO MASCULINO DE LAGES
2017	PARECER DO CEE/SC Nº 152/17 DE 19 DE SETEMBRO DE 2017	CRIAÇÃO DA UD NO MUNICÍPIO DE PAINEL
2017	PARECER DO CEE/SC Nº 152/17 DE 19 DE SETEMBRO DE 2017	CRIAÇÃO DA UD NO MUNICÍPIO DE CAMPO BELO
2018	PARECER DO CEE/SC Nº 062/18 DE 10 DE JULHO DE 20218	CRIAÇÃO DA UD NO MUNICÍPIO DE CERRO NEGRO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos documentos pesquisados.

Todos os marcos legais expressos na Tabela 8 fazem menção criação e normatização da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Santa Catarina.

O CEJA Jacó Anderle faz parte de uma grande rede de CEJA existentes no território catarinense. Conforme estudos de Althof (2018), atualmente a oferta de Educação de Jovens e Adultos é organizada da seguinte forma:

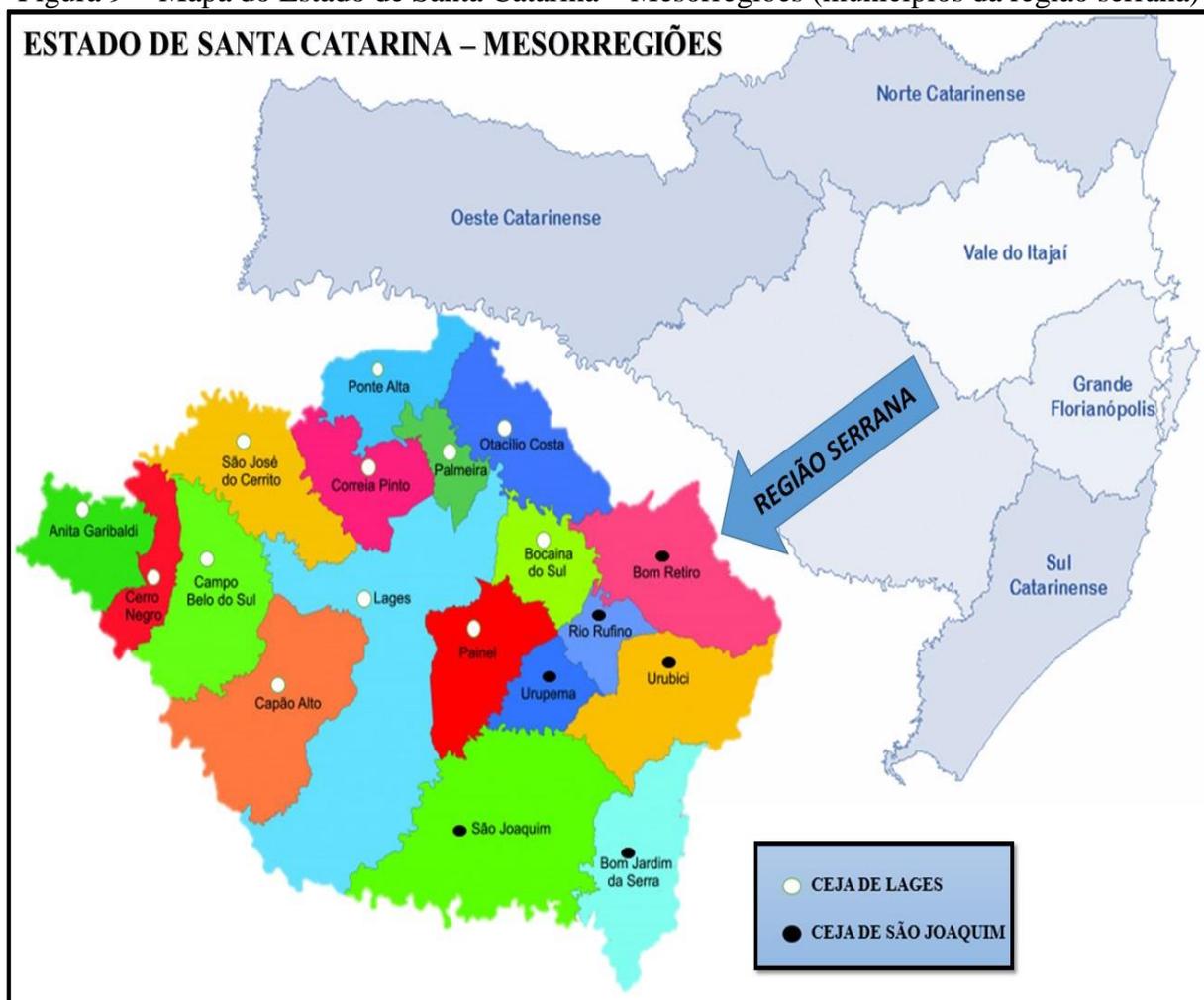
O Estado garante o atendimento aos jovens, adultos e idosos catarinenses por meio de 40 (quarenta) CEJAs, autorizados pelo Parecer CEE/SC nº 11/2012, que ofertam escolarização dos Anos Iniciais ao Ensino Médio e estão localizados nas seguintes cidades: Araranguá, Balneário Camboriú, Blumenau, Braço do Norte, Brusque, Caçador, Campos Novos, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Curitibanos, Dionísio Cerqueira, Florianópolis, Ibirama, Imbituba, Itajaí, Itapiranga, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Joaçaba, Lages, Laguna, Mafra, Maravilha, Palmitos, Quilombo, Rio do Sul, São Bento do Sul, São Joaquim, São José, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste, Seara, Taió, Timbó, Tubarão, Videira e Xanxerê. Os CEJAs, além de atenderem os alunos na sua sede, possuem o que chamam de Unidades Descentralizadas, que são os atendimentos educacionais realizados, em nível fundamental e médio, nos bairros e nos municípios de sua abrangência, com característica de oferta temporária. (ALTHOF, 2018, p. 38).

Destaca-se que a rede estadual de ensino na região serrana do Estado de Santa Catarina oferece aos estudantes da EJA atendimento em dois CEJA: o CEJA de São Joaquim e o CEJA

de Lages. O primeiro atende ao município de São Joaquim e aos municípios vizinhos: Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, Urubici e Urupema; enquanto o segundo atende, além de Lages, os municípios de: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito³.

Ao buscar compreender o espaço geográfico da região, é de grande valia o uso do mapa ilustrativo representado na Figura 9.

Figura 9 - Mapa do Estado de Santa Catarina – Mesorregiões (municípios da região serrana)



Fonte: Imagem adaptada pela pesquisadora, a partir de mapa disponível em: <https://www.gratispng.com/png-kz12lr>. Acesso em: 15/03/2023.

Saliente-se que a pesquisa foi realizada em um único CEJA da região serrana, devido ao fato de a pesquisadora fazer parte do grupo pedagógico dessa instituição e porque essa abrange um número maior de estudantes e municípios na região. É válido mencionar que o CEJA em estudo também oferece um programa de educação em espaços de restrição e privação

³ É importante ressaltar que os municípios de Rio Rufino, Urupema e Palmeira não contam atualmente com turmas de EJA.

de liberdade. Trata-se de uma iniciativa que visa atender jovens e adultos que se encontram internados em estabelecimentos prisionais e socioeducativos da região atendida. O programa de educação em espaços de restrição e privação de liberdade oportuniza o direito a educação básica para esses jovens e adultos. São oferecidos cursos presenciais de Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Nesse espaço de ensino também é realizado o Projeto "Remição pela Leitura" que consiste em proporcionar ao recuperando a redução de parte de sua pena através da leitura mensal de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica.

Os sujeitos da educação prisional não foram incluídos no escopo da pesquisa, uma vez que não é possível aplicar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas destinadas a esses estudantes por estarem submetidos a um aparato diferenciado de segurança.

3.3 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR: EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Jacó Anderle, faz parte da rede estadual de ensino catarinense, fundamenta-se na Proposta Curricular do Estado, adotando uma abordagem histórico-cultural para o ensino e aprendizagem tendo Vygotsky com um dos principais teóricos de referência nessa proposta.

Essa abordagem defende a ideia de que o conhecimento é construído com base nas condições históricas e sociais em que os indivíduos estão inseridos. Os princípios fundamentais dessa perspectiva incluem o contexto social, a mediação e a interação social no processo de construção do conhecimento (SANTA CATARINA, 2014).

Dessa forma, o currículo é pensado para considerar as experiências e vivências dos estudantes, promovendo uma educação mais significativa e adaptada às necessidades e realidades específicas dos jovens e adultos. Destacamos a abordagem reflexiva do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:

O currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os(as) educandos(as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com diferentes realidades de “classe, raça, etnias, gênero, território, campo, cidade, periferia” (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes. Destaca-se a importância dos currículos da EJA observarem a especificidade desses sujeitos, que chegam aos espaços educacionais com uma bagagem cultural muito diversificada, com conhecimentos acumulados em seu

percurso formativo e percepções singulares sobre a realidade do mundo. Entretanto, é preciso considerar também que muitos(as) jovens e adultos(as) trazem consigo algumas experiências negativas, frustrantes, suportadas ao longo da vida. Muitas dessas experiências são frutos de relações injustas de poder que perpassam a sociedade capitalista e obrigam, sobretudo, as pessoas jovens e adultas oriundas de classes populares a abandonarem seus estudos por diversos motivos. (SANTA CATARINA, 2019, p. 71)

Assim, o CEJA deve proporcionar uma educação centrada nos direitos e no estímulo ao desenvolvimento integral e autônomo dos estudantes, levando em consideração as suas peculiaridades e necessidades.

A estrutura curricular atual é organizada em áreas do conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares, conforme representado na Tabela 9.

Tabela 9 - Áreas do conhecimento e componentes curriculares

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Alfabetização Noções básicas de matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Língua e ciências humanas • Matemática e ciências da natureza • Educação Física – Arte
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa - Arte - Educação Física • Língua Inglesa
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências
Ciências Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • História – Geografia
Parte Diversificada	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência Cultura e Tecnologia (CCT)
ENSINO MÉDIO (TERMINALIDADE EM 2020)	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa - Arte - Educação Física • Língua Portuguesa
Matemática e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia - – Física – Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • História - Geografia • Sociologia – Filosofia
Parte Diversificada	<ul style="list-style-type: none"> • CCT
NOVO ENSINO MÉDIO	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa • Arte - Educação Física • Língua Portuguesa
Matemática e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia – Física • Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • História - Geografia • Sociologia – Filosofia
Itinerários formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Eletivas • Projeto de Vida • Qualificação Profissional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

É importante destacar que o componente curricular Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia (CCTT) foi implementado como parte integrante do currículo escolar. Sua abordagem é obrigatória e desenvolvida de forma presencial, incluindo atividades avaliativas. De acordo com Althof (2018):

No ano de 2013, a nova matriz de EJA, com a disciplina CCTT, passou a vigorar na rede estadual, permitindo que houvesse, na sala de aula, uma contextualização das experiências e saberes dos adultos, juntamente com a realidade do dia a dia vivida na comunidade e no mundo. (ALTHOF, 2018, p. 47).

Na Educação de Jovens e Adultos a vivência deste componente curricular deve ser criada de maneira integrada ao currículo para que este estimule os estudantes a desenvolver habilidades e competências necessárias para uma participação atuante na sociedade.

No Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado havia duas turmas de PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que oferecia o curso de Eletricista Instalador como qualificação profissional, articulado com ensino médio.

Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos como Educação Básica, os documentos legais orientam a EJA a ser organizada em regime semestral, subdividida em segmentos, fases ou etapas. Para cada segmento da EJA, há uma carga horária específica regulamentada pela Resolução CEE/SC N° 012, de 24 de maio de 2022, e ilustrada conforme Tabela 10.

Tabela 10 - Carga horária da EJA na rede Estadual de Ensino

SEGMENTO	CARGA HORÁRIA
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Compreende apenas formação geral básica, assegurando o tempo mínimo de 150 horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização; e 150 horas para o ensino de noções básicas de matemática, sendo que a carga horária total mínima será de 2.000 horas.
Ensino Fundamental Anos Finais	Compreende apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 horas.
Ensino Médio	A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 horas. Os sistemas de ensino poderão organizar itinerários formativos integrados, sendo que até 960 horas serão destinadas à BNCC e 240 horas para o itinerário formativo escolhido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base Resolução CEE/SC N° 012, de 24 de maio de 2022, (2023).

A Resolução CEE/SC N° 012, de 24 de maio de 2022, alterou o tempo de conclusão dos segmentos educacionais, pois a nova regulamentação removeu o limite preestabelecido para cursar apenas 5 componentes curriculares. Agora, com a nova diretriz, não há limitação para o número de componentes curriculares cursados, mas é essencial levar em consideração a organização dos horários. Se o estudante conseguir conciliar os componentes curriculares nos

três turnos de aula, ele poderá concluir sua educação em um período menor. A mesma resolução define que o ensino na rede estadual de educação deverá ser presencial, separado por componente curricular, no qual cada estudante organiza quantos componentes curriculares quer estudar, o que acelera ou retarda o tempo de terminalidade.

Os componentes curriculares da EJA são os mesmos aplicados no ensino regular, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. No entanto, os objetos de conhecimento precisam ser reordenados e as abordagens metodológicas deverão levar em conta as particularidades dos estudantes desta modalidade de ensino.

É preciso considerar de que, para a EJA, não há um documento da Base Nacional Comum Curricular e, sobre a necessidade de sua elaboração, não há um consenso nacional, são mais os posicionamentos contrários do que os favoráveis. De qualquer modo, reafirma-se que é preciso garantir princípios fundamentais que considerem a diversidade de sujeitos, suas particularidades, seus saberes e suas histórias de vida ao se pensar em um documento curricular para a EJA. No documento do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do território catarinense (2018), no contexto do Ensino Fundamental/anos iniciais anos finais, localizaram-se os conteúdos dos diferentes componentes disciplinares, pensados a partir de Unidades Temáticas, os objetos do conhecimento e seus objetivos. O que se precisa é pensar quanto à pertinência, ou não, dessas unidades temáticas e dos conteúdos no contexto dos sujeitos jovens, adultos(as) e idosos(as). Tanto no documento da BNCC como no de Santa Catarina, tais conteúdos não foram pensados especificamente para a EJA. Desse modo, precisa ser um trabalho destinado aos(às) educadores(as) da EJA. Portanto, neste texto, não se construiu esse rol de conteúdo, mas se propõe uma articulação dos princípios fundamentais da EJA e da busca de saberes que sejam demandados pelas necessidades conceituais desses(dessas) jovens, adultos(as) e idosos(as). (SANTA CATARINA, 2019, p. 69)

A Resolução CEE/SC N° 012, de 24 de maio de 2022, aborda os currículos, enfatizando que eles devem assegurar, na formação geral básica, a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, conforme estabelecido no artigo 13:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (RESOLUÇÃO CEE/SC N° 012, de 24 de maio de 2022.)

Nesse contexto, é relevante considerar modelos de currículos baseados na integração curricular, não esquecendo de considerar que a EJA perpassa todos os níveis da educação básica, segmentos ou etapas existentes no CEJA pesquisado, conforme expresso na Tabela 11.

Tabela 11 - Segmentos/Etapas de ensino do CEJA pesquisado

SEGMENTOS/ETAPAS DE ENSINO		
Nivelamento Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio
Destinado aos jovens e adultos que ainda não têm o domínio suficiente dos conteúdos de 1º ao 5º (Nivelamento), para prosseguirem seus estudos.	Destinado a estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental (anos finais).	Destinado aos estudantes que não concluíram o Ensino Médio.
Em todas as modalidades existem aproveitamentos de estudo, no qual o estudante cursará apenas os componentes curriculares que não obtiveram notas para prosseguir. O tempo para terminalidade dependerá de cada estudante, pois os mesmos definem horários e quantidades de aulas.		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, (2023).

Os educadores devem conhecer o universo da EJA para que a ação docente seja voltada a atender esse diferencial, buscando como ponto de referência a realidade e a subjetividade dos educandos.

Há um grave equívoco metodológico em muitos programas de EJA, e que afugenta muitos jovens e adultos expulsos da escola que, mesmo assim, continuam interessados em se alfabetizar: infelizmente a EJA apresenta, ainda, um currículo que não interessa ao analfabeto adulto. Paulo Freire, há 50 anos, já alertava para esse equívoco dizendo que era humilhante para o analfabeto ter o mesmo currículo, os mesmos conteúdos e a mesma metodologia que era utilizada na educação de crianças. E hoje isso é ainda muito mais grave: com o desenvolvimento das novas linguagens e novas tecnologias (celular, computador, TV, vídeos, a internet, as diversas mídias e redes sociais...), há uma nova cultura popular de uso intensivo da comunicação. Os alunos sentem-se desconfortáveis com um currículo centrado no domínio da cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas Tecnologias da Comunicação são necessárias não só na vida diária (pagar uma conta, usar um caixa eletrônico...), mas também no trabalho e no exercício da cidadania. (GADOTTI, 2014, p. 21).

A construção de metodologias e de um currículo escolar adaptado, incluindo as TDIC, visa, portanto, ter uma perspectiva de desenvolver a formação de jovens e adultos nas diversas dimensões da vida: cognitiva, afetiva, cultural, ética e política.

3.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que busca atender os sujeitos que não concluíram a educação básica na idade regular. São pessoas que, por diferentes motivos, atravessam obstáculos em sua trajetória educacional e agora buscam uma nova oportunidade para transformar suas vidas.

Ao pensar na EJA é preciso colocar os sujeitos como protagonistas. São homens e mulheres que carregam consigo histórias de vida, experiências e desafios que moldaram suas

personalidades e visões de mundo. Por isso, é preciso olhar para além da escolaridade e enxergar o indivíduo em toda a sua complexidade. Mas, antes, é preciso também compreender quem são, efetivamente, esses estudantes da EJA. Destaca-se, nesse sentido, as reflexões de Miguel Arroyo:

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: sabem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância. (ARROYO, 2017, p. 69)

Nesse contexto, os estudantes da EJA geralmente se deparam com lacunas em sua formação educacional. Possuem muitos desafios pessoais e vulnerabilidades sociais, além de serem, na maioria das vezes, responsáveis por suas famílias. Os estudos recentes de Análise da Silva (2021) destacam que:

As vivências dos jovens com os quais trabalho há 41 anos, como professora de história, oficina de projetos, alfabetizadora, eventos, co-laboradora de co-letivos, diretora eleita de escola, presidente eleita de conselho municipal de educação, formadora e coordenadora de cursos, programas e ações, pesquisadora do campo da EJA, docente da Educação Superior, formadora de futuros docentes da Educação Básica, corroboram minha afirmação de que os jovens pobres são privados de acessos, têm seus direitos negados e, portanto, não têm alternativas de possibilidades colocadas em disponibilidade. Eles e elas não deixam de fazer porque querem. São impedidos de fazer, muitas vezes, o que realmente querem. (DA SILVA, 2021, p. 116).

Boa parte dos estudantes da EJA são jovens ou adultos com dificuldades de aprendizagem, provenientes de múltiplas reprovações. Muitos vão e voltam diversas vezes sem conseguir dar terminalidade ao ensino. No caso de educando do período noturno, as dificuldades se somam. A permanência na escola vem atrelada aos deslocamentos, ao cansaço devido à longa jornada de trabalho do dia a dia. Tudo isso corrobora para um aumento dos casos de evasão escolar.

Ainda quanto à educação, no Brasil, as reprovações, a desistência, as idas e vindas dos jovens pobres que conseguiram acessar a escola aumentam a defasagem idade-série. Embora de acordo com a Lei nº 9.495/96-LDBEN - os governos estaduais sejam responsáveis pela oferta do ensino médio, evidencia-se o descaso de tais governos com esse nível educacional, na recusa destes em construir escolas, em formar seus professores para o trabalho com a juventude, em estimular o retorno desses jovens à escolarização, o que distancia cada vez mais esse sonho dos jovens de sua realidade. (DA SILVA, 2021, p. 119).

Um fenômeno importante que precisamos destacar, também, é o processo de juvenilização da EJA. Estudos como os de Analise da Silva (2021) vem demonstrando o aumento da procura de jovens cada vez mais novos. Esses jovens, com perfis diferenciados dos adultos atendidos tradicionalmente, trazem consigo novas demandas e necessidades, construindo um processo de juvenilização desta modalidade de ensino, o que nos exige novas ferramentas para pensar.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos e pensar na Pedagogia da Juventude não é tratar de pontos distintos. De um lado, a EJA registra, nas últimas décadas, um processo de juvenilização que aponta para a alteração do perfil do estudante dessa modalidade de educação, ou seja, esse sujeito se torna cada vez mais jovem e já não se apresenta mais, na maioria das vezes, como aquele adulto dos anos 70, do início dos anos 80 com mais de 35 anos de idade, a quem foi negado o direito à educação escolar e que vinha de segmentos rurais. Hoje, a EJA vê, entre os sujeitos que a compõem, alguém que já lhe foi estranho. Trata-se de um jovem urbano, que já frequentou os bancos escolares, que tem uma visão “pós-concebida”, construída e pautada em suas vivências do que é a Escola, que se desencantou com as perspectivas anunciadas pela escola, advindas da frequência a essa instituição, que tem dificuldades concretas de como aprender o que é lhe ofertado pela escola e de como ser reconhecido pela prática escolar. (DA SILVA, 2021, p. 137–138)

O espaço escolar dessa modalidade engloba diversos grupos, cada um com suas especificidades. Um exemplo disso são os sujeitos em privação de liberdade ou estudantes com medidas socioeducativas. Para os sujeitos em privação de liberdade, geralmente o professor vai ao espaço prisional para lecionar, oferecendo a oportunidade de acesso ao conhecimento e ao aprendizado mesmo em um ambiente restrito. Já os estudantes com medidas socioeducativas podem frequentar as unidades de ensino presencialmente, mas necessitam de uma abordagem pedagógica que leve em consideração o seu histórico de vulnerabilidade e necessidades específicas de aprendizado. Assim, o CEJA para esses estudantes se constitui como uma possível ferramenta de transformação, permitindo, muitas vezes, a não reincidência de atos infracionais e oferecendo novas oportunidades de educação e, também, para o foco desta pesquisa, de inclusão social.

A EJA recebe muitos adolescentes em situação de acolhimento e em cumprimento de medidas socioeducativas. Neste sentido, a escola atua como instrumento de ressocialização, este mesmo um conceito bastante polêmico e controverso. Por isso, os desafios do trabalho são grandes, principalmente porque as relações têm sido conflituosas. (SILVA, 2020, p. 52)

É fundamental que os professores que trabalham com esses grupos estejam preparados e capacitados para atender às suas particularidades, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor, que estimule a promoção da ressocialização desses sujeitos.

Trabalhar com estudantes da EJA é atuar em um contexto plural e diverso, que exige do professor uma postura acolhedora, respeitosa e sensível às singularidades de cada indivíduo presente em sala de aula. Deve-se conhecer os vários grupos sociais deste espaço, conhecer suas características socioeconômicas, étnicas, de gênero, entre outras. É necessário compreender que essa modalidade de ensino valoriza a experiência dos indivíduos, seus saberes e vivências. Dessa forma, a educação não formal pode ter um papel importante na formação desses sujeitos, de modo a torná-los mais críticos, conscientes e capazes de lidar com as demandas da sociedade contemporânea.

Muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em Educação assistemática, não –formal e extraescolar, expressões que valorizam mais sistêmico, o formal e o escolar. A educação não – formal, assim entendida, seria menos do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como “complementar de”, “supletiva de”, que não tem valor em si mesma. (GADOTTI, 2011, p. 36)

Freire (2021) discorre sobre a educação como um processo libertador, que deve envolver a práxis, ou seja, uma união entre teoria e prática, e que deve favorecer a experiência e os saberes prévios dos educandos, possibilitando a construção do conhecimento de forma mais significativa e crítica. Além disso, ele também destaca a importância da educação popular como uma forma de educação não formal, que valoriza a cultura e o conhecimento popular e que tem como objetivo a emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, devemos procurar conhecer as condições de vida dos estudantes, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas conhecendo-as na convivência com ele e não apenas teoricamente. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal, é saber que este espaço é construído pela heterogeneidade.

A heterogeneidade é uma marca da EJA. Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua... que, mesmo exigindo também tratamento didático-pedagógico e materiais didáticos que atendam a todos, sem distinção, pois todos estão sendo alfabetizados, necessitam, por outro lado, de atenção pedagógica e metodológica diferenciada e específica. Isso porque, também segundo Freire, é o contexto que deve ser levado em consideração antes de qualquer planejamento educacional. (GADOTTI, 2014, p. 21)

Quando o professor não valoriza a heterogeneidade e a diversidade de saberes apresentadas nos múltiplos contextos de vida dos estudantes da EJA, muitas vezes esses se sentem inseguros e desestimulados, pois percebem que seus saberes anteriores não são valorizados. É fundamental que o professor busque respeitar as diferenças e singularidades de

cada um reconhecendo que cada sujeito traz consigo um conjunto de saberes e experiências único que pode enriquecer o processo de aprendizagem de toda a turma.

Ao reconhecer os saberes dos estudantes o professor contribui para a construção de um ambiente escolar favorável à aprendizagem, no qual estes se sentem acolhidos e reconhecidos como sujeitos. Isso pode promover uma maior participação e engajamento, bem como pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Dessa forma, o professor deve assumir uma postura respeitosa e sensível em relação à diversidade presente na sala de aula, buscando reconhecer os saberes de seus estudantes.

É essencial destacar que as práticas pedagógicas na EJA possuem particularidades em comparação ao ensino regular, exigindo uma abordagem diferenciada por parte do educador. O objetivo é motivar os estudantes a compreenderem-se como sujeitos únicos e ativos durante o processo de aprendizagem.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2002, p. 22)

Assim, a prática educacional crítica tem como objetivo principal possibilitar aos educandos o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que eles assumam a sua identidade e se percebam como sujeitos da sua própria história. Nesse sentido, é importante que as relações entre os estudantes e professores sejam pautadas pelo diálogo, pela empatia e pelo respeito mútuo, de forma a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e efetivo.

A prática pedagógica do professor não deve ser neutra e nem só burocrática, não se refere a repetir metodologias, de uma turma para outra, ou de um ano para outro. A prática deve ser refletida e refeita muitas vezes, durante e depois de realizada. As práticas devem dialogar com os sujeitos envolvidos. A relação docente e discente é respaldada diretamente no diálogo, porque sem este não existe ensino. “Sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 83).

O diálogo do professor com o estudante é um elemento fundamental para sedimentar o saber que emerge das diferentes práticas. Estabelecer espaços coletivos de discussão e reflexão são de grande importância para que se socializem os conhecimentos transmitidos e reconstruídos. Precisa, também, assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promovam o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico.

Referimo-nos ao diálogo. Trata-se de uma atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando. (FREIRE, 2013, p. 70)

Compreende-se que educar requer muito mais do que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir saberes prontos. Especialmente na EJA, o papel do professor é fundamental na compreensão dos estudantes e de sua realidade cotidiana. Não se trata de simplesmente depositar conteúdo, mas sim de despertar uma nova relação com as experiências de vida. O ato de educar deve levar todos a pensar e questionar os fatos e o mundo em que vivem, promovendo uma reflexão crítica e consciente sobre a realidade. Através desse processo, os educandos podem sentir-se mais seguros para expressar suas ideias, desenvolver sua capacidade de análise crítica e agir de maneira consciente e responsável em sua vida pessoal e social.

Ao planejar suas aulas nesta modalidade de ensino o educador precisa estar atento às diversas complexidades que envolvem esse espaço de ensino, como por exemplo o tempo escolar, que um ano letivo no ensino regular representa na EJA seis meses, ação esta que implica na reorganização dos objetos de conhecimento. É preciso, assim, organizar uma metodologia de ensino específica para esses estudantes. O trabalho pedagógico na EJA deve levar em conta as especificidades dos estudantes, considerando o caráter andragógico do processo educativo. Isso significa que o professor deve reconhecer a autonomia desses alunos, seus saberes prévios e experiências de vida, visando construir um conhecimento significativo e contextualizado. Nesse sentido, é fundamental a adoção de dinâmicas e metodologias de ensino que valorizem a troca de saberes entre estudante e professor.

De acordo com Munhoz (2017), a andragogia, ciência que estuda o processo de ensino e aprendizagem de adultos, é fundamental na abordagem de metodologia específica para a EJA.

O professor deve entender que lecionar para os estudantes da EJA é trabalhar com e na diversidade e que isso exige desenvolver competências que possam lidar com as singularidades de um estudante adulto e com as demandas de um contexto social complexo. É fundamental que o educador adote uma postura ética aberta ao diálogo, respeito e valorização das diferenças, tornando o ambiente escolar acolhedor e estimulante para todos.

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados

uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (GADOTTI, 2014, p. 17)

Os educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto. Para tanto, precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar. Somente ler sobre a educação de adultos não é suficiente. Torna-se essencial conhecer a história dos sujeitos, para assim dar sentido ao ensinar e não afastar este público novamente da escola por não se sentirem incluídos neste processo.

Para o aluno trabalhador, a decisão de retomar os estudos, ou de iniciá-los, exige um replanejamento de sua vida, de seus horários. Trata-se de uma decisão que produz muitas mudanças no seu cotidiano: na rotina de trabalho, nos horários de deslocamento, nas relações familiares (como as muitas alfabetizandas que precisam deixar os filhos com alguém, precisam negociar a ausência em casa, no período noturno, com os respectivos companheiros etc.). Para ele não desistir, as condições para o ensino e a aprendizagem precisam ser garantidas, oferecendo um ambiente estimulador, atividades desafiadoras conectadas aos contextos socioculturais dos educandos, garantindo espaço para a reflexão crítica, a autonomia, a criatividade. (GADOTTI, 2014, p. 24)

Gadotti (2011) salienta que para promover a participação dos estudantes na aprendizagem, é necessário despertar o interesse e o entusiasmo por meio de uma abordagem educacional que seja dinâmica e contextualizada.

Para isso, é importante lembrar que os professores também são sujeitos da EJA. Isso implica pensar que eles também precisam se colocar nesse processo. Não se trata apenas de uma construção de conhecimento para o outro, mas de uma construção de conhecimento para si, também. É uma troca entre sujeitos adultos.

Ainda é importante salientar que não só os educandos que são sujeitos da EJA, mas também os educadores, pois todos precisam ter vez e voz no processo educativo, que pretende garantir permanência e a aprendizagem dos educandos. (SILVA, 2020, p. 53)

É importante ressaltar a importância de se estabelecer um vínculo forte nessa relação pedagógica entre professores e estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Ao criar um ambiente de confiança, respeito e diálogo, o professor estimula a troca de saberes e valoriza a história de vida desses sujeitos. Isso promove o estabelecimento de vínculos de aprendizagem positivas que podem ser um fator chave na superação das barreiras enfrentadas pelos sujeitos da EJA no seu dia a dia.

O diálogo é um elemento essencial na relação entre professor e estudante. Segundo Freire (2002), é por meio dele que se estabelecem vínculos de confiança e se promove o respeito às diferenças. No diálogo, os estudantes podem ser ouvidos, podem expor suas ideias e debater

com seus colegas e com o professor. Isso permite que eles participem ativamente do processo de aprendizagem, formulem suas próprias hipóteses e sejam agentes ativos na construção do conhecimento.

A educação, de acordo com o pensamento freiriano, deve ser uma prática de liberdade, em que os estudantes possam desenvolver seus próprios poderes e se tornarem agentes de sua própria transformação social. Nessa perspectiva, o vínculo entre docente e discente se torna um elemento chave na construção de uma relação de libertação e emancipação. Quando os estudantes se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento e da transformação social, a educação se torna uma prática libertadora, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e de toda a sociedade (FREIRE, 2021).

Portanto, é fundamental reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos é uma importante modalidade de ensino que tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento humano e para a transformação social. Os estudantes da EJA trazem consigo desafios e oportunidades únicas para o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental, pois, que a sociedade se mobilize para tornar a EJA não apenas uma modalidade educacional, mas um espaço de emancipação e de promoção da cidadania.

Nesse sentido, é necessário promover políticas públicas que valorizem a EJA como uma ferramenta importante para a inclusão social e para a formação cidadã. É preciso desenvolver um currículo que seja adequado às necessidades dos estudantes, que valorize seus saberes e experiências prévias e que desperte o interesse pelo aprendizado. Além disso, é fundamental construir uma relação de diálogo e de respeito com os sujeitos, criando um ambiente democrático e acolhedor para todos.

Em resumo, a EJA vai além do que é ensinado em sala de aula e das habilidades técnicas que são desenvolvidas. Ela se propõe a contribuir para o desenvolvimento humano e para a transformação social e, para isso, é necessário que a sociedade se mobilize e trabalhe junto com os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar para tornar a EJA um espaço de emancipação e de promoção da cidadania.

3.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E AS TDIC: TEORIAS E PRÁTICAS

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação têm se tornado cada vez mais presentes e fundamentais em nossa sociedade contemporânea, influenciando e envolvendo

diversas áreas da vida cotidiana, como o trabalho, a educação, a comunicação e o entretenimento.

Essas tecnologias têm um papel crucial no desenvolvimento e aprimoramento de nossa interação com o mundo ao redor. Conforme explica Moran,

A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua. As cidades se tornam cidades educadoras, integrando todas as competências e serviços presenciais e digitais. A educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões. (MORAN, 2012, p. 10)

Pierre Lévy, por sua vez, enfatiza o aspecto da inteligência coletiva potencializada pelas TDIC. Argumenta-se que essas tecnologias promovem maior cooperação entre grupos tanto na criação quanto na disseminação de conhecimento. Nesse sentido, a proposição de Lévy (1999) sobre a tecnologia, como um conjunto de saberes e práticas voltadas à satisfação de necessidades humanas em contextos variados, torna-se ainda mais relevante para compreender o uso destas no campo educacional, especialmente no contexto da EJA.

As TDIC têm se tornado, deste modo, cada vez mais presentes em nossa sociedade, mas seu impacto na redução das desigualdades e no abismo digital ainda é controverso. A esfera escolar é especialmente vivida por essas desigualdades e pelas relações de poder que precisam ser melhor compreendidas para que as TDIC não sejam assumidas como elementos neutros nesse cenário. Como destaca Silva (2018):

Mesmo as novas possibilidades de acesso ubíquo à tecnologia têm se mostrado ineficientes na tarefa de atenuar desigualdades tais quais o abismo digital. A esfera escolar é permeada por relações de poder que precisam ser compreendidas a fim de que se reflita sobre a reprodução, manutenção e até a reordenação de processos hegemônicos pelas TDIC, posto que se admite a sua não neutralidade. (SILVA, 2018, p. 83)

O autor também enfatiza a importância de incorporar práticas de letramento digital nas escolas a fim de promover o conhecimento de maneira coletiva e interdisciplinar. Ao fazê-lo, a educação pode se tornar mais igualitária e engajadora:

Essa não é uma tarefa simples, por isso é fortalecida a necessidade para que se comece a incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem a participação por meio da mobilização de gêneros multimodais e o conhecimento de como esses textos funcionam nas mais diferentes situações, sem eximir-se de explorar as tensões que as relações de poder impõem nessas interações. Também é preciso buscar práticas e propostas que explorem formas mais coletivas e interdisciplinares de construção de conhecimento. (SILVA, 2018, p. 84)

Dessa forma, a inclusão das ferramentas digitais na EJA se faz uma necessidade, já que aprender na contemporaneidade é fazer uso dessas tecnologias, conforme afirmam Heinsfeld e Pischetola:

Na era da informação, frente a um cenário no qual é possível acessar, aprender, colaborar e trocar informações via redes digitais, a temática das tecnologias digitais se consolida no discurso pedagógico. O modelo educacional contemporâneo, cujas bases remontam as da era industrial, é considerado por muitos não só ultrapassado, mas essencialmente inadequado para a formação dos jovens. E, conforme essa nova tendência, a solução apontada para a adequação e o desenvolvimento do sistema educacional recaí, muitas das vezes, sobre a adoção das tecnologias digitais. (HEINSFELD e PISCHETOLA, 2019, p. 02)

É fundamental, portanto, repensar e reformular práticas educacionais de modo a promover a cultura digital num contexto escolar mais humanizado.

A humanização dos alunos da EJA (e de demais pessoas que tenham acesso à ações de Cultura Digital) pode, então, ser considerada um resultado do processo de Inclusão Digital que prevê o bem comum, incentiva cada cidadão a se tornar mais sociável. Dentro desses laços humanizadores, “a emancipação passa a ter resultado como forma de independência. Humanização e emancipação são fortalecidas no momento em que o cidadão avança em conhecimentos na área de informática e sabe colocá-los em prática a seu favor” (MORAIS, 2021, p. 57)

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular também destaca a importância do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a formação de cidadãos críticos e participativos. A competência 5, por exemplo, prevê o “uso das TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, BNCC, 2018).

Essa competência pode ser trabalhada de forma interdisciplinar na EJA, permitindo que os estudantes adquiram habilidades relacionadas às TDIC e às práticas sociais tornando-os mais bem capacitados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir às jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 473).

Além da BNCC, outros documentos norteadores, tais como a própria LDB, vem sofrendo alterações de modo a destacar a necessidade de se orientar as relações entre o ensino e a aprendizagem digital de forma a prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortalecem os papéis de docência e aprendizagem do professor e do estudante, estabelecendo espaços coletivos de desenvolvimento mútuo. Esse avanço legal evidencia a crescente importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de diretrizes que orientam o uso pedagógico dessas tecnologias:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (BRASIL, LDB,1996)

Nesse contexto, a valorização do papel do professor na mediação do processo de aprendizagem e a promoção da interação e colaboração entre os estudantes são fundamentais. É importante ressaltar que a utilização dessas novas tecnologias deve visar o desenvolvimento de habilidades e competências em vez de apenas transmitir informações, permitindo que eles sejam agentes ativos da construção do conhecimento e se apropriem, de fato, dessas tecnologias.

É essencial que se proporcione aos professores uma consistente formação continuada sobre as tecnologias digitais, bem como as possibilidades de associá-las a uma proposta pedagógica bem estruturada, construindo significativamente o desenvolvimento de habilidades digitais nos professores que, conseqüentemente, por meio das intervenções pedagógicas, possam contribuir para a geração de novas práticas também por parte dos estudantes.

A formação continuada é um elemento fundamental para auxiliar os professores a utilizar as TDIC de forma significativa. A formação deve estar concentrada tanto na atualização técnica quanto no desenvolvimento das habilidades necessárias para o planejamento em sala de aula, contextualizando os objetos de conhecimento com as ações pedagógicas.

A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma

das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno. (FREITAS, 2010, p. 348).

Em síntese, é necessário que os professores se mantenham atualizados com os mais recentes avanços tecnológicos e os integrem de forma criativa e crítica na sala de aula. De acordo com Locatelli:

A crescente utilização da tecnologia está colocando os professores em xeque, pois, se faz necessário que a educação se insira nesse novo mundo tecnológico, já que o profissional que se recusar a utilizar esse instrumento para o ensino correrá o risco de estar fora do mercado de trabalho. (LOCATELLI, 2018, p. 8)

Contudo, é de extrema importância ressaltar que a tecnologia não pode substituir a figura do professor em sala de aula. Todavia, é fundamental que o docente seja capacitado para usar esses recursos em seu plano de aula de maneira eficiente e coerente, utilizando-a como uma metodologia de ensino possível.

As ferramentas digitais são fundamentais para aprimorar a educação e melhorar o processo de aprendizagem. No entanto, para que os usos desses recursos sejam eficazes, é necessário que a escola esteja preparada para recebê-los e isso implica em ter uma estrutura física adequada, com equipamentos e tecnologias atualizadas, professores capacitados para incorporá-las na prática pedagógica de maneira eficiente, útil e criativa.

No Brasil quando se fala que uma escola está fazendo uso de tecnologias, pensa-se no cenário mais extremo: um computador por aluno, professores que dispõem de software avançado para gerir suas aulas, estudantes como centro de sua aprendizagem, aprendizagem, mestre perguntando e aprendendo fazendo uma pesquisa em seus smartphones, agilidade e profundidade nas discussões em sala de aula, etc. Existe isso, mas não é reflexo da maior parte da realidade brasileira, mesmo nos grandes centros, ainda não é a foto que melhor representa a sala de aula brasileira. (WUNSCH, 2018, p. 91)

No entanto, antes de planejar práticas pedagógicas com as TDIC, é fundamental que haja uma análise prévia das ferramentas disponíveis em cada local, não tomando como óbvio que todos os espaços são iguais. É preciso considerar que as características de cada espaço educacional podem variar significativamente de uma realidade para outra. Dessa forma, é possível identificar quais recursos tecnológicos estão disponíveis e como é possível utilizá-los de forma mais efetiva antes de executar o planejamento. Wunsch (2018) reforça essa perspectiva:

Antes de concordar com o senso comum, deve-se refletir sobre realidades específicas e questionar: O que é tecnologia naquele cenário? Que tecnologias é possível sugerir de modo a melhorar os processos e as interações? O local tem infraestrutura para

incorporação de tecnologias digitais? Os envolvidos no processo estão preparados para receber algo diferente? Vão precisar de capacitação? Quando o assunto é tecnologia na educação, o principal é deixar de lado a visão romântica e analisar criticamente a realidade. No Brasil, o cenário é marcado pela diversidade e pela desigualdade. O uso da tecnologia de ponta é para poucos. As escolas e os professores utilizam os artefatos tecnológicos de que dispõem. Não se pode generalizar afirmando que internet, computadores e smartphones (as mais proeminentes tecnologias a serem usadas na educação) estão à disposição de todos. (WUNSCH, 2018, p. 93)

Para implementar as tecnologias de aprendizagem de forma efetiva é fundamental que o professor esteja capacitado para utilizá-las. Uma alternativa interessante de inserir nas práticas pedagógicas são as plataformas do *Google*, como *Google Classroom*, *Drive*, *Gmail*, etc. Também as ferramentas do *Youtube* podem promover novas interações de conhecimento.

É fundamental a capacitação do professor nas novas tecnologias de aprendizagem e o *Google Classroom* pode ser uma excelente alternativa, considerando que sua utilização pode auxiliar o docente na organização da disciplina e na construção coletiva do conhecimento, afinal, oferece de forma prática e intuitiva a integração com outras ferramentas como *Google Drive*, *Youtube*, *Gmail* dentre outras. Assim podemos considerar o *Google Classroom* como algo além de uma simples plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem, ou seja, quem interage com ele, também poderá utilizar outras ferramentas do *Google Apps For Education* auxiliando na comunicação e prática pedagógica efetiva com auxílio de recursos tecnológicos (RUTZ; WILDNER, 2018, p. 91)

Ainda segundo autora essas plataformas oferecem recursos para apoiar o ensino e a aprendizagem, facilitar a comunicação, o acesso ao conhecimento e a construção coletiva do saber. Por outro lado, é igualmente importante considerar os riscos do uso dessas plataformas. As preocupações incluem a privacidade dos dados dos estudantes, a segurança cibernética e o vício em tecnologia.

Em relação à privacidade dos dados, os usuários podem estar compartilhando informações pessoais que coletam sobre si mesmos ou outros estudantes com empresas terceiras sem o conhecimento ou consentimento. A segurança cibernética é outro problema que pode surgir com o uso dessas plataformas, especialmente se as senhas ou outras informações forem comprometidas. Além disso, as TDIC podem causar dependência digital.

O uso das TDIC pode estar trazendo uma dependência digital às pessoas, principalmente aos jovens que estão mais suscetíveis às transformações que são oferecidas por essas tecnologias. Nas TDIC é possível encontrar um número infindável de informações que se atualizam, se inovam na forma representativa e crescem desmesuradamente. Junto a esse fluxo de informação os seres que utilizam esse conteúdo se tornam indivíduos presos a essa forma de absorção de conhecimentos, transformando assim suas mentes. Nesse contexto, o aspecto que mais se modifica no indivíduo é o cognitivo, que por sua vez tem seus sistemas auditivo, visual e emocional alterados e essas mudanças podem gerar tanto ponto positivo quanto negativo. (PEREIRA, 2022, p. 30)

Além do excesso de informação, outra questão problemática na aprendizagem com as TDIC é a variedade de sites com conteúdos em formatos diferentes, que podem dificultar a compreensão.

Os alunos não se atentam a analisar os vídeos e textos que usarão para estudar, estando os critérios determinados por eles associados à facilidade de compreensão, linguagem clara e específica do que se quer aprender. No entanto, existe uma série de sinais a serem analisados antes de se ter certeza se aquele assunto abordado nos vídeos ou textos são adequados para fins didáticos. (PEREIRA, 2022, p. 31)

As ferramentas digitais são recursos educacionais potentes que, quando utilizados de maneira eficaz, podem ser úteis na sala de aula. No entanto, é fundamental que sejam adaptados às realidades específicas de cada escola, que sejam pensados de forma crítica para que possam contribuir de fato para a aprendizagem dos estudantes.

É importante salientar, também, que existem diversas ferramentas gratuitas disponíveis na internet que podem auxiliar os professores na busca de estratégias de ensino. Uma delas é o Portal do Professor, oferecido pelo Ministério da Educação, que fornece acesso a recursos como vídeos, fotos, mapas, pesquisas, aulas, imagens e documentários, além de planos de aula e uma rede colaborativa para compartilhar experiências e ideias entre os educadores.

Dessa forma, ao serem utilizadas no planejamento de aulas, as ferramentas digitais podem se tornar grandes aliadas no processo educativo. Segundo Munhoz “A cada tecnologia educacional é possível associar metodologias” (MUNHOZ, 2017, p. 114). É importante, nesse sentido, que o uso da tecnologia nas escolas seja intencional, complementando e aprimorando as práticas pedagógicas para que de fato a tecnologia promova, de fato, algum grau de inovação que contribua para novas aprendizagens.

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BNCC, 2018, p. 487)

A adoção de tecnologias e recursos digitais nas escolas é essencial para preparar os estudantes para o mundo digital de hoje e desenvolver suas habilidades na área. No entanto, o uso da tecnologia deve ser feito de forma cuidadosa e proposital, garantindo que possa ser aproveitado da melhor maneira possível para melhorar a qualidade do processo educacional.

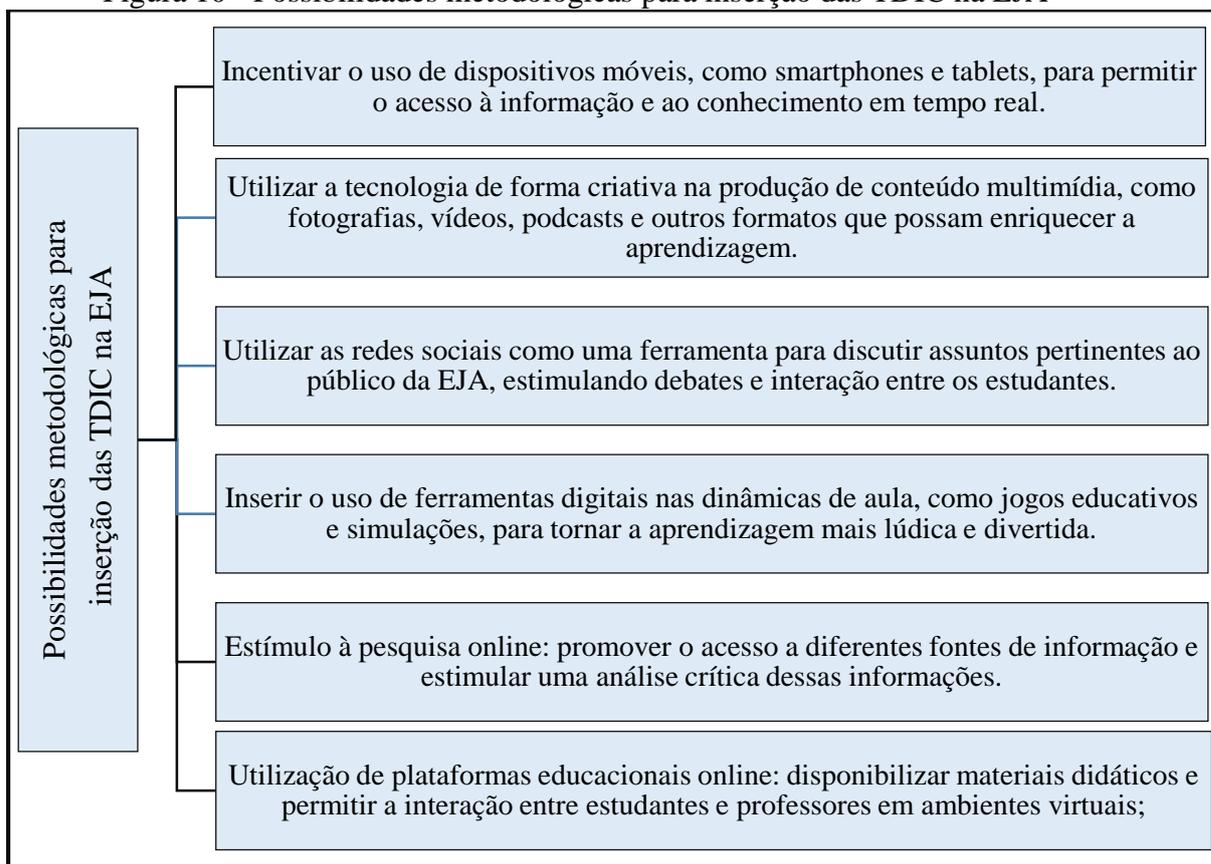
O potencial mediador das TDIC somente se torna efetivo quando essas tecnologias são utilizadas por alunos e professores no planejamento, na regulação e orientação

das atividades no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “nas práticas educacionais que transcorrem nas salas de aula em função dos usos que os participantes fazem dela” (COLL; MAURI.; ONRUBIA, 2010 p. 77).

Isso significa que o caminho entre o uso efetivo das TDIC em sala de aula e a mudança de práticas pedagógicas são impulsionadas pelas diversas possibilidades pedagógicas dessas ferramentas. Estas têm se prestado a tarefa de oportunizar ao estudante a condição de participar, criar, interagir, de ser o protagonista e não apenas o espectador passivo que recebe os comandos e os executa, sem nenhuma chance de fazer parte do processo.

Atualmente, existem diversos recursos tecnológicos disponíveis para serem utilizados na educação. A seguir, destaca-se na Figura 10 algumas possibilidades de inserção das TDIC com estudantes da EJA.

Figura 10 - Possibilidades metodológicas para inserção das TDIC na EJA



Fonte: Adaptado de Munhoz (2017), Elaborado pela pesquisadora, (2023).

É importante lembrar que a tecnologia é uma ferramenta que deve estar sempre a serviço do ensino e da aprendizagem, e não o contrário. Para tanto, é necessário que os educadores saibam utilizar as ferramentas tecnológicas de forma consciente e crítica, buscando sempre promover um ensino mais significativo. Conforme Rutz e Wildner (2018) esclarecem:

Lecionar com o auxílio das tecnologias não é uma tarefa fácil, afinal antes de utilizá-la, o docente precisa entendê-la para um aproveitamento realmente eficaz, facilitando o papel do docente e maximizando o aprendizado do aluno. Para que o professor aprenda e domine a ferramenta escolhida, não basta ler tutoriais, é preciso interagir, trocar experiências com outros colegas, solicitar auxílio de profissionais que utilizam a ferramenta e estar sempre disposto a assimilar novas oportunidades, afinal, estamos em constante construção do aprendizado, mesmo já ocupando o papel de docente. (RUTZ; WILDNER, 2018, p. 88).

No entanto, é fundamental lembrar que o uso das tecnologias na educação não é uma solução em si, mas sim uma ferramenta que deve ser utilizada de forma intuitiva e contextualizada, a fim de promover a formação crítica e cidadã dos estudantes. Conforme afirmam Pizzol, Santinello e Pinheiro (2021):

[...] a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformada. Não se trata de inserir a tecnologia no cotidiano escolar sem ter em mente uma intencionalidade pedagógica, pois não é apenas trocar o instrumento de apoio de aprendizagem, mas sim mudar a forma de mediar o conhecimento. (DAL PIZZOL, SANTINELLO, PINHEIRO, 2021, p. 12).

Para melhorar a introdução da tecnologia no ensino é importante pensar em maneiras de capacitar os professores para o uso dessas ferramentas digitais e incentivar a experimentação de novos métodos de ensino. Isso pode ser feito por meio de formação continuada, oficinas e outros programas voltados para a atualização dos educadores. É necessário, também, capacitar os professores para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim como garantir a infraestrutura e a conectividade integrada nas escolas. Com isso, é possível fomentar a cultura digital e consequentemente a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

4. ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS

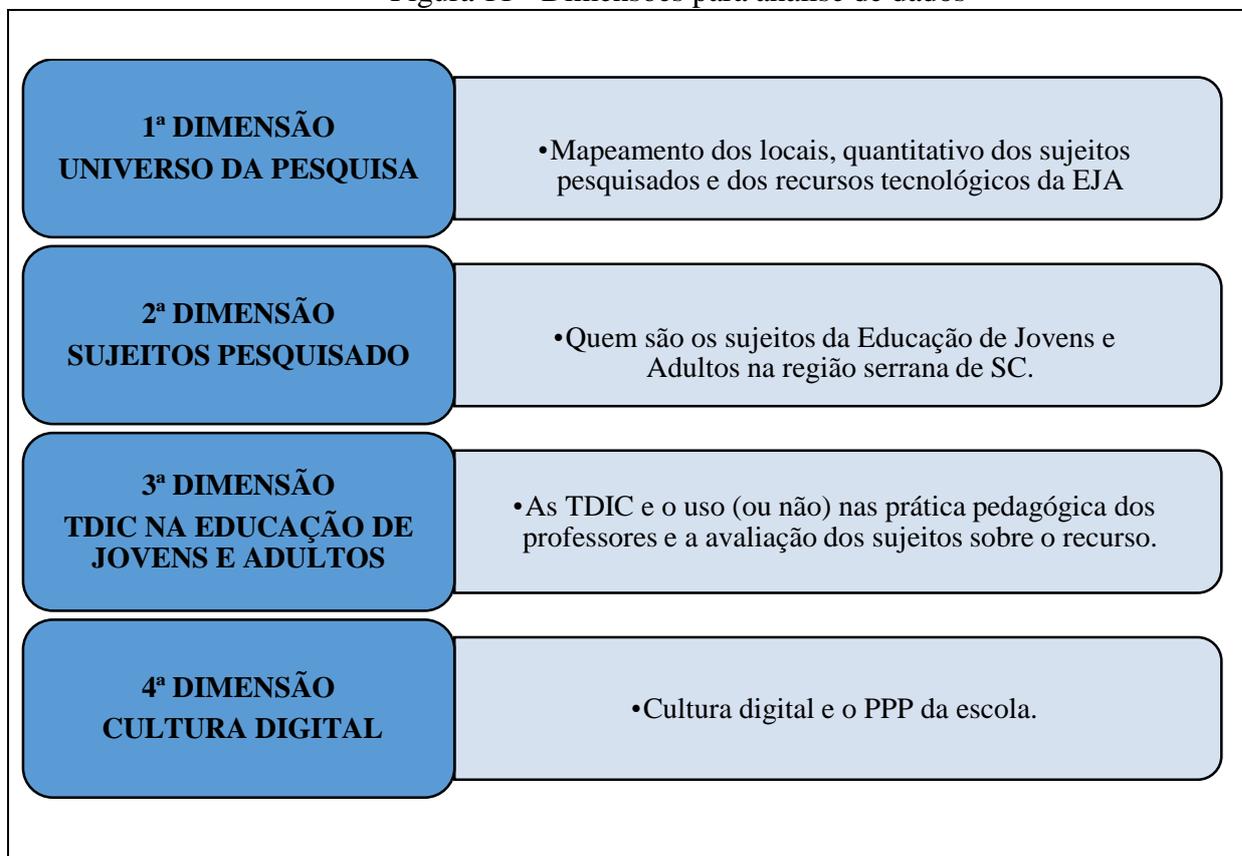
Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa realizada por meio de questionário e entrevista semiestruturada, ambos disponibilizados no apêndice da dissertação. A aplicação dos questionários foi realizada com professores (APÊNDICES B/F), coordenadores (APÊNDICES C/G) e estudantes da EJA (APÊNDICE D/H), enquanto a entrevista semiestruturada foi conduzida com o gestor escolar (APÊNDICE E/J).

Discutimos as tendências e questões identificadas nos resultados, buscando fornecer uma compreensão mais aprofundada dos dados coletados e permitindo aos leitores conhecer melhor o universo da Educação de Jovens e Adultos em onze municípios da serra catarinense.

Para realizar a tabulação dos dados da pesquisa, utilizamos o software de planilhas eletrônicas Microsoft Excel, que permite a organização dos dados obtidos, a geração de tabelas, gráficos e o mapeamento das informações relevantes.

A seção está organizada com o propósito de analisar os objetivos gerais e específicos com base no material coletado, sendo dividida em quatro dimensões. A seguir, apresentamos na Figura 11 uma breve ilustração das dimensões da análise de dados.

Figura 11 - Dimensões para análise de dados



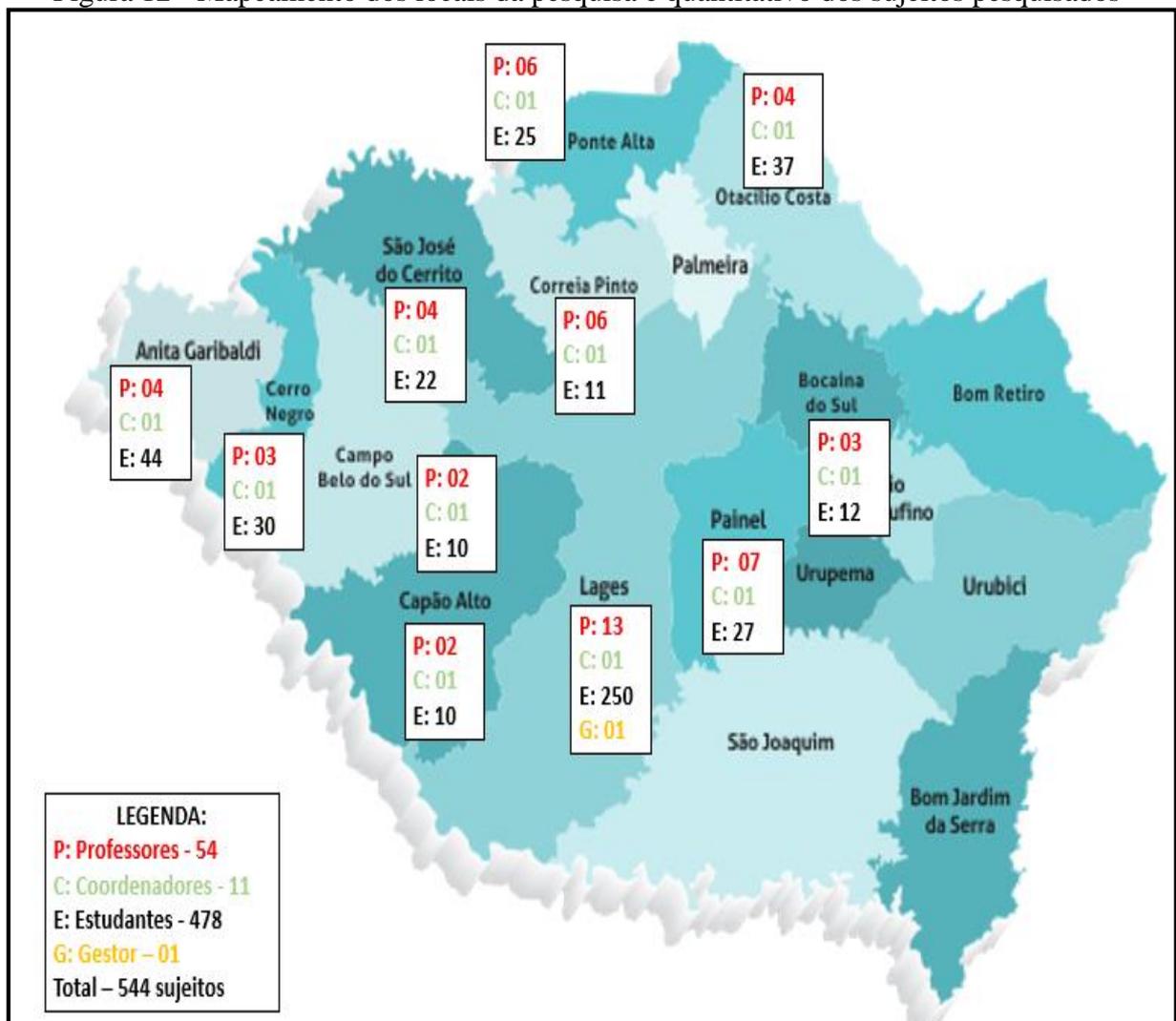
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO – UNIVERSO DA PESQUISA

Nesta dimensão será apresentado o universo da pesquisa, sendo realizado um mapeamento dos locais, quantitativo dos sujeitos pesquisados e dos recursos tecnológicos da EJA. Para um maior enriquecimento da pesquisa é imprescindível conhecer o espaço geográfico no qual foi realizado, ou seja, mapear a região serrana do Estado de Santa Catarina⁴.

Foi realizada uma coleta de 543 questionários respondidos de forma física por estudantes, professores e coordenadores e uma entrevista semiestruturada com o gestor. A imagem 3 representa um recorte do mapa da região Serrana em Santa Catarina, evidenciando especificamente onde ocorreu a coleta de dados. Na Figura 12 pode-se visualizar a distribuição do número de entrevistados no espaço geográfico da região serrana.

Figura 12 - Mapeamento dos locais da pesquisa e quantitativo dos sujeitos pesquisados



Fonte: Disponível em: <https://www.gratispng.com/png-kz12lr>. Acesso em: 10/04/2023. “Adaptado pela pesquisadora”, (2023).

4 Ver item 2.2 quanto às escolhas dos municípios envolvidos.

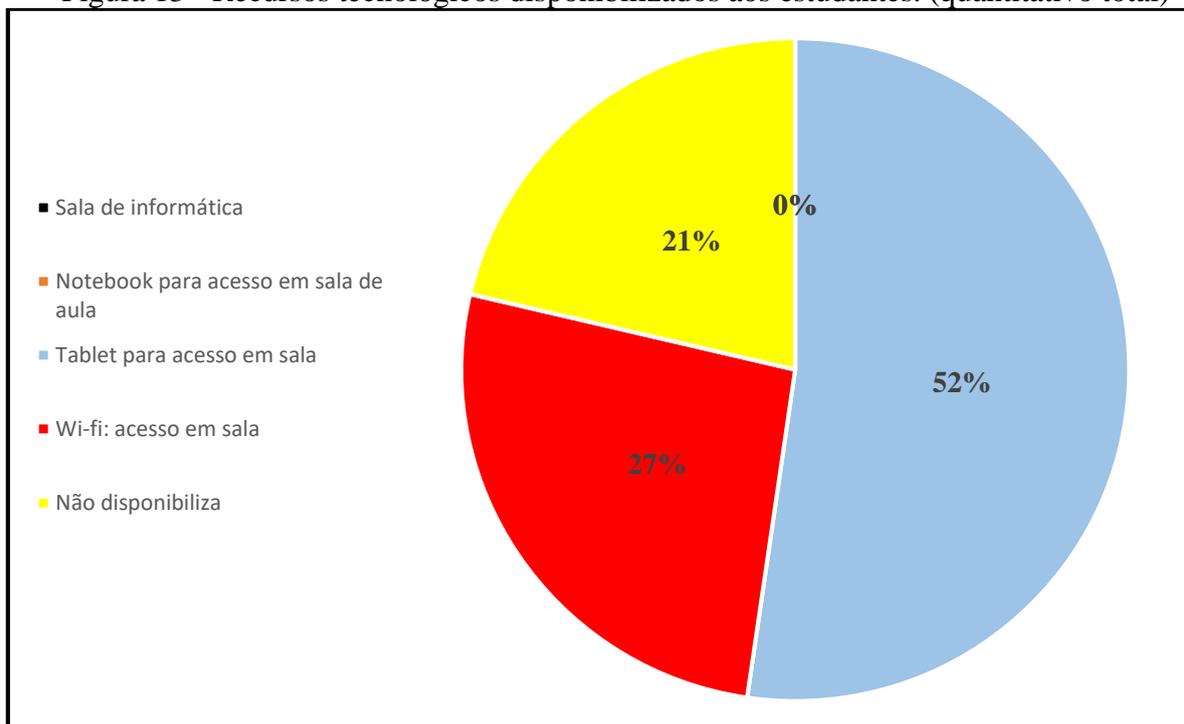
Para uma análise mais completa dos dados relativos às TDIC e à sua utilização nas práticas pedagógicas, perguntamos aos estudantes sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos que a escola oferecia. Observemos a pergunta 08:

8. Em relação aos recursos tecnológicos qual(is) das opções a seguir a escola oferece para o estudante:

RECURSO	SIM	NÃO
Sala de informática		
Notebook para acesso em sala de aula		
Tablet para acesso em sala de aula		
Wi-fi para acesso em sala de aula		
Não disponibiliza recursos tecnológicos em sala de aula		

Para melhor compreensão das respostas apresentaremos a Figura 13 que descreve a estrutura tecnológica das escolas. É essencial conhecer esta realidade com relação aos aparelhos tecnológicos para uma melhor interpretação dos dados da pesquisa.

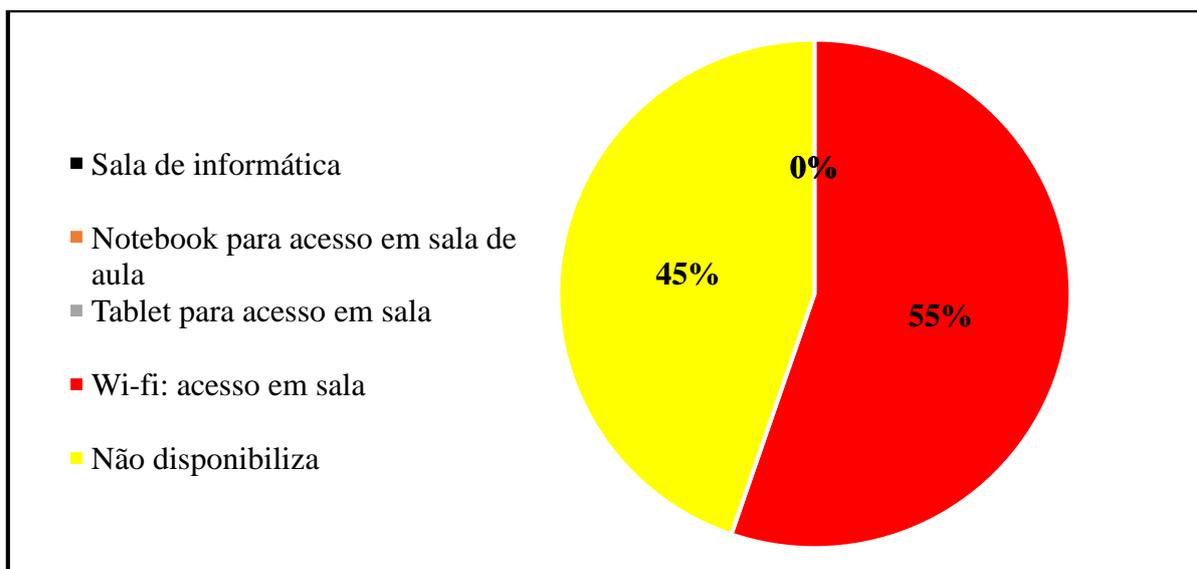
Figura 13 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes. (quantitativo total)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Se fizermos um recorte desses recursos por municípios, conforme Figura 14, expressa a seguir, constata-se uma diferença significativa entre a cidade-sede (Lages) e as demais localidades, o que evidencia algumas desigualdades microrregionais.

Figura 14 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos estudantes (quantitativo sem Lages)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

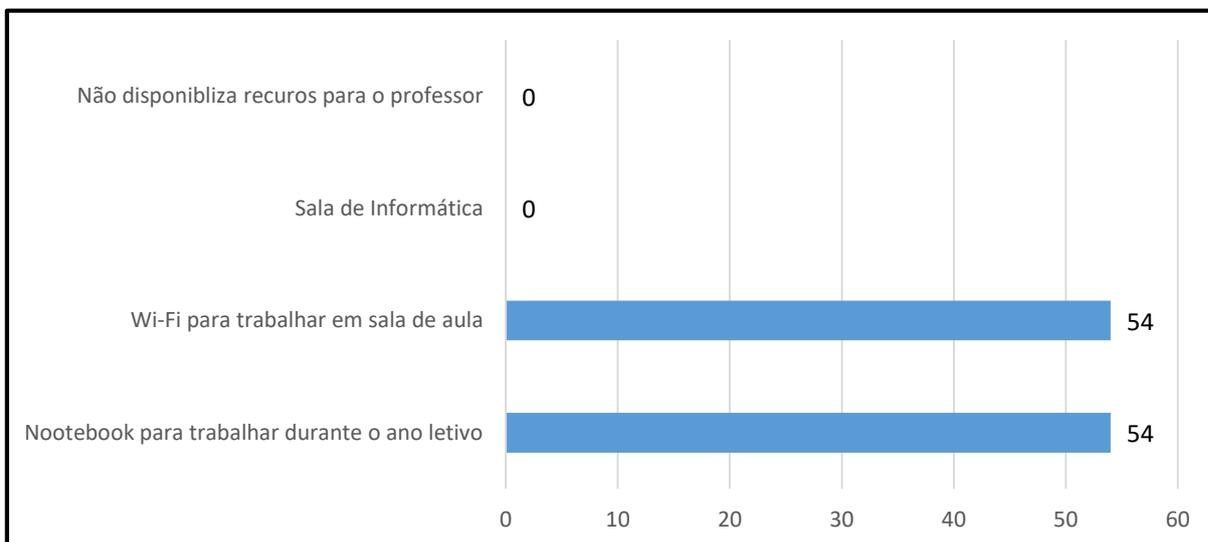
Um dado que chama a atenção é que, em todas as escolas envolvidas na pesquisa, os estudantes relatam a ausência de salas de informática ou notebooks, o que representa um obstáculo significativo ao acesso e aprendizado com base nas TDIC. Mesmo na sede, que está situada em um centro urbano, não há sala de informática. Na entrevista com o gestor, observou-se o relato de que “*para o ano de 2023 será implantado na sede do CEJA sala de informática*”. O que se pode extrair no comparativo é que na sede do CEJA, os estudantes utilizam tablets, mas sem acesso ao sinal de *Wi-Fi*, enquanto nos municípios do interior há somente o acesso via celulares.

Isso, contudo, impõe a necessidade de que as velocidades e os tempos das atividades dependam de outros fatores, como os dados móveis, capacidades de cada aparelho, etc. Na região observa-se, também, duas realidades distintas quanto ao acesso à internet. Em seis municípios o sinal de *Wi-Fi* é disponibilizado nas salas de aula, enquanto em outros quatro não há esse recurso tecnológico oferecido aos estudantes.

Outro fator que chama a atenção na análise diz respeito às diferenças de acesso às tecnologias por parte dos professores e estudantes. No confronto de uma mesma pergunta sobre os recursos tecnológicos disponíveis, os questionários dos professores revelam, conforme identificado na Figura 15, que, diferentemente dos estudantes, os mesmos têm acesso a notebooks e *Wi-Fi* nas unidades de ensino, por exemplo. Isso parece evidenciar que a inserção das TDIC ainda perpassa uma visão de que as tecnologias precisam vir sempre mediadas, “controladas” em certa medida, pelos professores, que o acesso direto dos estudantes pode levar

a desvios, a distrações, etc. Contudo, quanto mais restrito o acesso aos estudantes mais difícil suas aprendizagens, seu letramento digital.

Figura 15 - Recursos tecnológicos disponibilizados aos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

É possível afirmar, portanto, que há uma assimetria entre a disponibilidade de recursos entre professores e estudantes. Essa assimetria na disponibilidade de recursos tecnológicos, pode dificultar o acesso às tecnologias digitais, o que se torna particularmente relevante para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essa modalidade de ensino engloba sujeitos de diversas faixas etárias, níveis socioeconômicos e culturais (MORAIS, 2021). Ampliam-se, assim, as desigualdades em vez de se tornarem minimizadas.

Wunsch (2018) destaca que as desigualdades sociais impactam significativamente o acesso à tecnologia na educação. O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades sociais, o que se reflete na disponibilidade e na qualidade dos recursos tecnológicos. Logo, é fundamental que as escolas atuem na promoção da cultura digital dos estudantes da EJA. Ao fazer isso, eles desenvolvem habilidades essenciais para utilizar as TDIC não só no espaço escolar, mas também na vida cotidiana.

Outro aspecto relevante quanto ao acesso às TDIC e a um uso qualificado delas diz respeito à falta de profissionais especializados no apoio. Quando questionado aos professores e coordenadores sobre a disponibilidade desses profissionais para auxiliá-los, todos responderam que nas unidades escolares onde trabalham não há esse profissional. Isso faz com que a capacitação dos educadores quanto às TDIC torne-se uma questão fundamental para sua inserção e aperfeiçoamento de práticas. No atual cenário, fica a critério dos conhecimentos

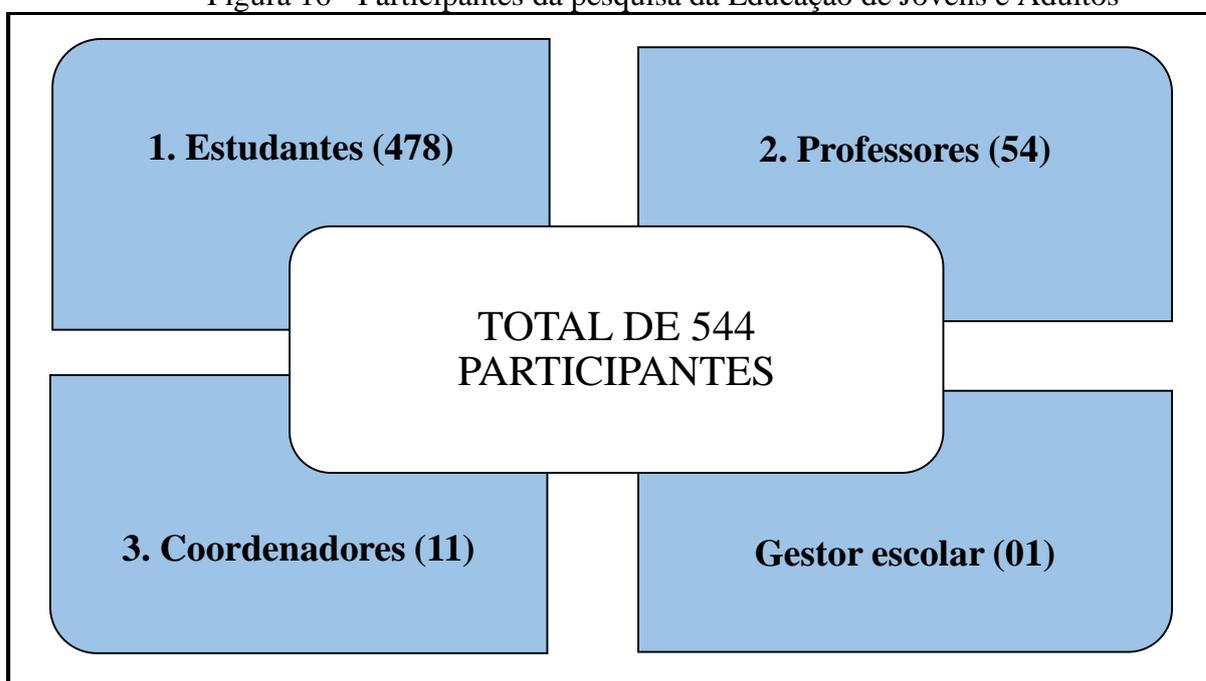
prévios de cada um o uso de cada uma dessas tecnologias. Isso implica, também, na necessidade de investimento na qualificação tecnológica das escolas e de seus profissionais.

4.2 SEGUNDA DIMENSÃO – PÚBLICO PESQUISADO

Nesta dimensão serão abordaremos os dados referentes aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na região serrana de Santa Catarina, buscando responder quem são esses indivíduos. Durante o período de novembro a dezembro de 2022, coletamos diferentes dados sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos. Estabelecemos contato com uma quantidade significativa de estudantes, professores, coordenadores e gestor escolar na região serrana de Santa Catarina.

Para facilitar a compreensão, a apresentação dos sujeitos foi organizada por grupos, conforme ilustrado na Figura 16. Nessa divisão por grupos, apresentamos informações sobre os estudantes, professores, coordenadores e gestores escolares envolvidos na Educação de Jovens e Adultos na região serrana de Santa Catarina.

Figura 16 - Participantes da pesquisa da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Assim, ao detalhar as características desses, fornecemos uma visão clara, abrangente e atual do perfil dos indivíduos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos da região.

4.2.1. Conhecendo o grupo de estudantes

Foram coletados dados de 478 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de verificar qual o nível de escolarização, gênero e idade deles, conforme Tabela 12.

Tabela 12- Perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

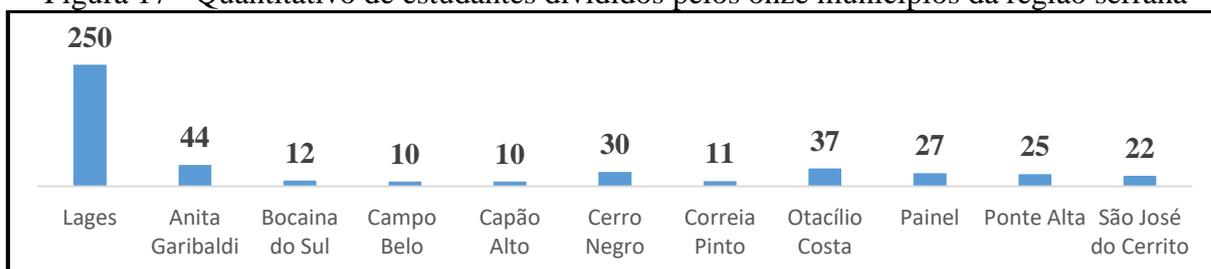
IDADE	DADOS	GÊNERO	DADOS	SEGMENTO/ETAPA	DADOS
15 a 25	249	Masculino	218	Nivelamento	37
26 a 37	107	Feminino	255	Ensino Fundamental	210
38 a 48	61	Outra Identificação	5	Ensino Médio	231
49 a 59	51	-	-	-	-
60 ou mais	10	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Percebe-se que, no universo pesquisado, encontram-se 8% dos estudantes em nivelamento, que constitui o processo de alfabetização; 48% no nível de Ensino Fundamental (Anos Finais) e 44% no Ensino Médio. Já em relação à questão de gênero encontra-se um público de 46% que se identifica com o gênero masculino, 53% feminino e 1% que se identifica de outras formas.

Esses dados revelam o perfil dos estudantes de EJA nos onze municípios da região serrana de Santa Catarina analisados. Para facilitar a visualização e compreensão dos sujeitos envolvidos, são apresentados os dados divididos por municípios, conforme representado na Figura 17, e, proporcionalmente, foram elaboradas as Figuras 17 e 18 para uma contextualização da relação comunidade escolar de EJA/população total.

Figura 17 - Quantitativo de estudantes divididos pelos onze municípios da região serrana



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 18 - População dos onze municípios da região serrana que fazem parte da pesquisa

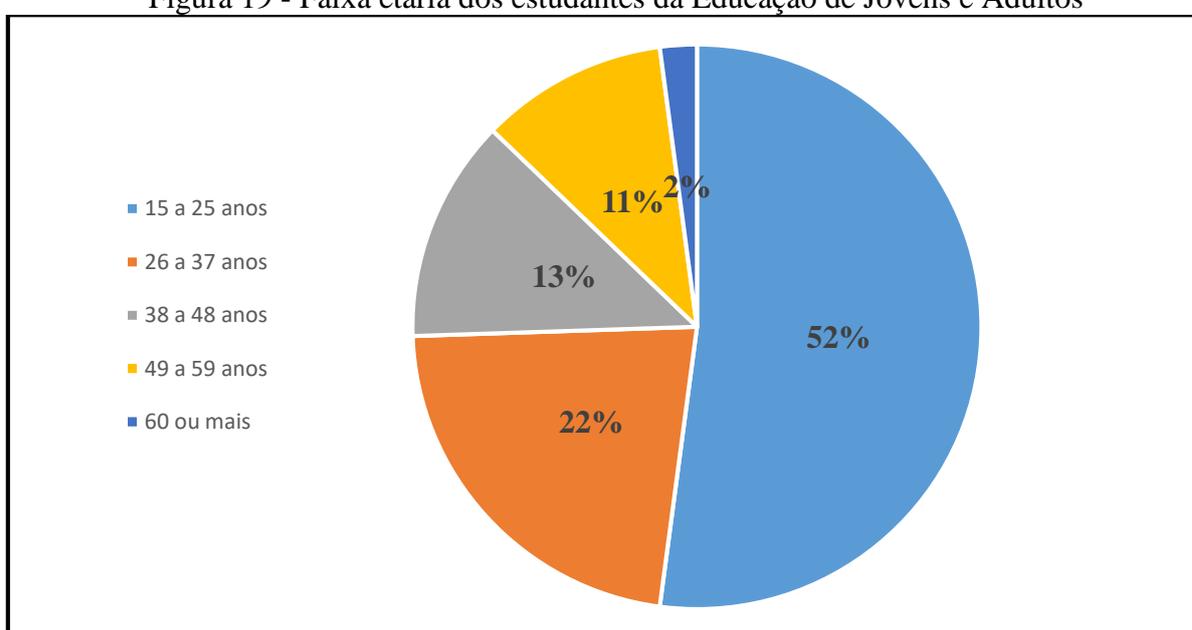


Fonte: IBGE/2022. Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Ainda que a análise dos dados coletados mostre uma concentração maior, em números absolutos, de participantes em Lages, é interessante ver que percentualmente ao total de habitantes se equivale a municípios bem menores, com São José do Cerrito e Campo Belo do Sul. Todas essas cidades apresentam 0,1% de sua população estudando na EJA. Esse percentual sobe para 0,2% em Otacílio Costa, 0,3% em Bocaina do Sul e Capão Alto e 0,4% em Cerro Negro. Os índices mais elevados se encontram, contudo, em Anita Garibaldi, com 0,5% de sua população estudando na EJA e apenas 1% em Paineira. Correia Pinto, por sua vez, é o município com menos estudantes proporcionalmente: 0,06%. Certamente esse perfil demográfico precisaria ser confrontado com outros aspectos dessas populações, tais como a pirâmide etária de cada município, a população em idade escolar, índices de evasão, etc., os dados absolutos permitem revelar uma necessidade maior no interior da região do que na cidade polo.

A análise da distribuição etária dos alunos da EJA mostra que ela abrange diferentes faixas, sendo a mais numerosa na faixa de 15 a 25 anos, com 249 alunos. Há também 107 alunos entre 26 e 37 anos, 61 entre 38 e 48 anos, 51 entre 49 e 59 anos e 10 com 60 anos ou mais. Essas faixas etárias ilustram a diversidade do público estudantil pesquisado. A predominância de jovens entre 15 e 25 anos corrobora um processo que vem sendo relatado pelas pesquisas nos últimos anos de uma juvenilização do público da EJA, conforme Figura 19.

Figura 19 - Faixa etária dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Os dados dos últimos Censos Escolares da Educação Básica, um levantamento estatístico anual coordenado pelo INEP, revelam essa tendência quanto ao perfil etário entre os estudantes da EJA:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,9% das matrículas. 2017 (BRASIL, 2018)
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. 2018 (BRASIL, 2019)
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. 2019 (BRASIL, 2020)
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. 2020 (BRASIL, 2021)
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 53,5% das matrículas. 2021 (BRASIL, 2022)
 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 50,3% das matrículas. Ano 2022 (BRASIL, 2023)

Ainda que, gradativamente, o número percentual venha caindo, o número de jovens na EJA ainda representa mais da metade de sua população total. Compreender melhor esse fenômeno de juvenilização também é um desafio importante para todos os pesquisadores da EJA.

A juvenilização da EJA pode ocorrer por diversos motivos, tais como a necessidade de trabalhar em tempo integral ou a falta de interesse na educação regular durante o período no ensino fundamental ou médio. Alguns jovens podem ter saído da escola por problemas de aprendizagem ou disciplinares e, posteriormente, decidem voltar para completar seus estudos na EJA. No entanto, essa juvenilização apresenta desafios adicionais para professores e estudantes, pois os jovens frequentemente possuem habilidades e responsabilidades distintas em comparação aos adultos na EJA. Como destaca Da Silva (2021):

Ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, é necessário compreender que os jovens que frequentam essa modalidade percorrem sua trajetória fora dos padrões definidos como ideais dentro da escolarização básica. Fatores das mais variadas ordens, mas que dialogam entre si, fazem com que muitos jovens busquem a escola da EJA cada vez mais, a cada ano com menos idade. Diariamente, os professores que trabalham com turmas da EJA convivem com jovens estudantes que têm em seus históricos escolares as marcas da repetência, da retenção, do abandono escolar e que estão desmotivados com relação a si próprios, à escolarização, enfim, a suas ausências de perspectivas de futuro. São, portanto, jovens educandos aos quais se atribui o rótulo de estudantes-problema e aos quais de maneira recorrente gestores escolares fazem a recomendação para que ingressem em cursos de aceleração e recuperação. Não é correto afirmar que a EJA não é jovem. Não é histórico dizer que ela é só adultos e idosos, uma vez que fotos da experiência de Paulo Freire em Angicos mostram a presença de adolescentes e jovens entre os educandos. O que difere é que aqueles adolescentes e jovens nunca haviam frequentado a escola e que os atuais foram excluídos na escola. (DA SILVA, 2021, p. 145)

Ao adentrar o âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o educador deve estar preparado para lidar com um contexto complexo e diversificado, caracterizado por especificidades e particularidades múltiplas. Torna-se indispensável que o docente desenvolva um conhecimento aprofundado sobre as práticas pedagógicas presentes nessa modalidade de

ensino, assimilando as singularidades dos estudantes e as exigências sociais e culturais que permeiam esse ambiente educacional.

4.2.2 . Conhecendo o grupo de Professores

Os professores envolvidos nesta pesquisa são servidores da rede estadual de ensino, incluindo aqueles que fazem parte do quadro efetivo (8 servidores) e os que foram admitidos em caráter temporário (ACTs), que somam 46 professores. Assim, foram coletados dados de 54 sujeitos para análise nesse grupo. Vale mencionar que os professores ACTs operam tanto na sede da instituição, quanto nas Unidades Descentralizadas (UDs), havendo casos de professores que trabalham em mais de uma UD. Os professores efetivos, por sua vez, trabalham somente em Lages. As Tabelas 13 e 14 apresentam o perfil desse grupo, com dados sobre idade, gênero, etapa de ensino em que atua, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço na EJA e dados de graduação.

Tabela 13 - Perfil dos professores da EJA (Idade/Gênero/Segmento/Etapa)

IDADE	DADOS	GÊNERO	DADOS	SEGMENTO/ETAPA	DADOS
18 a 28	5	Masculino	17	Nivelamento	4
29 a 39	20	Feminino	37	Ensino Fundamental	25
40 a 48	14	Outra Identificação	0	Ensino Médio	25
49 a 59	13	-	-	-	-
60 ou mais	2	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Tabela 14 - Perfil dos professores da EJA (Tempo no Magistério/EJA/Graduação)

TEMPO NO MAGISTÉRIO	DADOS	TEMPO NO MAGISTÉRIO NA EJA	DADOS	GRADUAÇÃO	DADOS
1 a 10 anos	27	1 a 5 anos	38	Língua Portuguesa	7
11 a 20 anos	13	6 a 10 anos	9	Geografia	3
21 a 30 anos	7	11 a 20 anos	5	Pedagogia	4
31 a 40 anos	4	21 a 30 anos	1	Língua Inglesa	9
41 a 50 anos	3	31 a 40 anos	1	Filosofia	3
-	-	41 a 50 anos	0	Física	2
-	-	-	-	Ciências Biológica	4
-	-	-	-	História	8
-	-	-	-	Química	1
-	-	-	-	Arte	3
-	-	-	-	Biologia	2
-	-	-	-	Matemática	6
-	-	-	-	Educação Física	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Observa-se que 37% possuem idade entre 29 e 39 anos, 26% entre 40 e 48 anos, 24% entre 49 e 59 anos, 9% entre 18 e 28 anos e apenas 2% com 50 anos ou mais. Quanto ao gênero, 69% se identifica com o gênero feminino e 31% masculino, um público majoritariamente

feminino, portanto. Quanto ao tempo de serviço no magistério, 50% têm experiência entre 1 e 10 anos, 24% entre 11 e 20 anos, 7% entre 21 e 30 anos, 4% entre 31 a 40 anos e 6% com mais de 41 anos. Quando, contudo, é levado em consideração o tempo de magistério específico na EJA tem-se uma parte significativa com experiência de até 5 anos: 70% possuem de 1 a 5 anos de experiência, 9% com 6 a 10 anos, 5% com 11 a 20 anos e 1% com 21 a 40 anos.

Assim, pode-se mencionar que os professores possuem pouca experiência nesse segmento de ensino. Há uma grande rotatividade de profissionais. O número mais alto de profissionais temporários também coincide com essa falta de permanência. Dessa forma, pode-se aferir que é essencial desenvolver políticas públicas e estratégias educacionais direcionadas às especificidades dos professores da EJA na região pesquisada que levem em conta a necessidade de garantir maior tempo aos seus profissionais. Concursos públicos que atendam a essa modalidade de educação representam uma das estratégias que podem ser adotadas para a continuidade dos trabalhos e para o planejamento de práticas pedagógicas mais consistentes a médio e longo prazo. Saliente-se, aqui, que normalmente os concursos estaduais não têm privilegiado essa modalidade como vagas disponíveis.

4.2.3 Conhecendo o grupo de Coordenadores

Neste grupo foram realizadas coleta de dados com os 11 coordenadores dos municípios. Esses profissionais são contratados pelos municípios por meio de um convênio existente entre as esferas estaduais e municipais. A Tabela 15 apresenta as características de idade, gênero e formação desses profissionais.

Tabela 15 - Perfil dos coordenadores da EJA (Idade – Gênero – Graduação)

IDADE	DADOS	GÊNERO	DADOS	GRADUAÇÃO	DADOS
18 a 28	2	Masculino	0	Língua Portuguesa	1
29 a 39	3	Feminino	11	Pedagogia	5
40 a 48	2	Outra Identificação	0	Educação Especial	1
49 a 59	4	-	-	Especialização	4
60 ou mais	0	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Constata-se que quatro sujeitos estão na faixa etária de 49 a 59 anos (36%). Há três coordenadores na faixa de 29 a 39 anos (27%), dois na faixa de 18 a 28 anos e dois na faixa de 40 a 48 anos (18% cada). Além disso, outro dado que chama a atenção é o fato de que todas as

coordenadoras são do gênero feminino. A maior parte delas possui graduação em Pedagogia e uma boa parcela (36%) possui especialização.

4.2.4. Conhecendo o gestor escolar

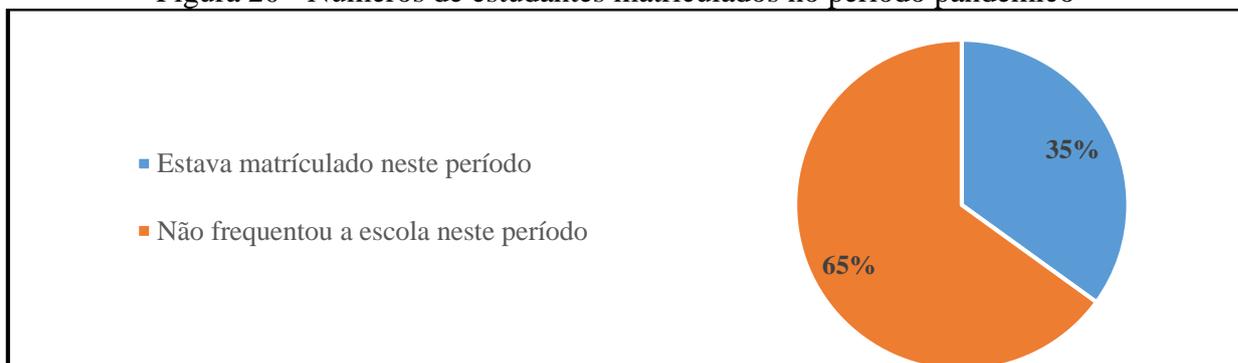
O gestor escolar é um profissional do sexo masculino, tem 31 anos de experiência no magistério, trabalha há aproximadamente 15 anos na área de Educação de Jovens e Adultos e possui especialização. Para coleta de dados com este profissional foi realizada uma entrevista semiestruturada, cujas contribuições serão incorporadas ao longo das análises de dados.

4.3 TERCEIRA DIMENSÃO - TDIC NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta dimensão buscou-se compreender como as TDIC fazem parte do cotidiano escolar, bem como conhecer quais práticas pedagógicas estão sendo utilizadas. Além disso, houve a investigação de como os sujeitos envolvidos nesse processo avaliam o uso dessas ferramentas tecnológicas.

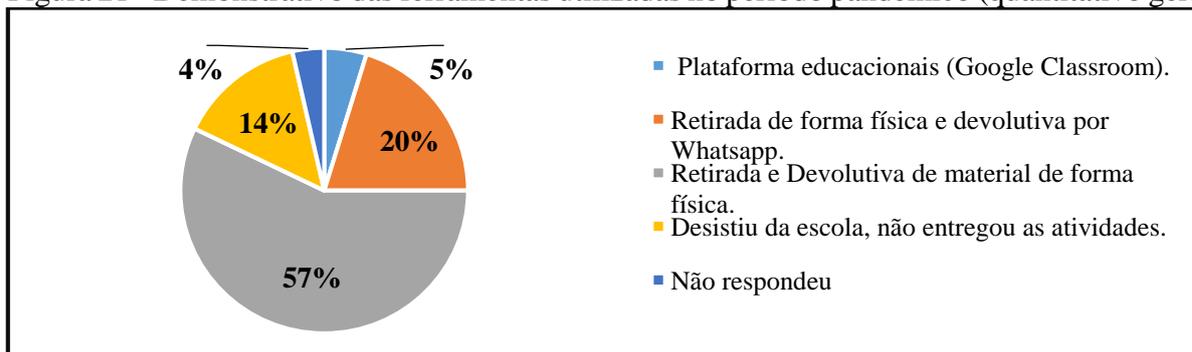
Antes de iniciar as análises de dados em relação às TDIC e às práticas pedagógicas no ano de 2022, mostrou-se pertinente investigar, também, em alguma medida, as implicações desse uso no período pandêmico, haja vista que a pesquisa deriva de um interesse e de uma curiosidade surgida nessa época. Foi perguntado para os estudantes se eles estavam matriculados no CEJA entre 2020 e 2021 e, em caso afirmativo, quais as ferramentas que utilizaram durante esse período. Em especial, se fez uso de tecnologias digitais ou se preferiu a retirada de materiais impressos. Observe-se as Figuras 20, 21 e 22 que representam as respostas dos estudantes.

Figura 20 - Números de estudantes matriculados no período pandêmico



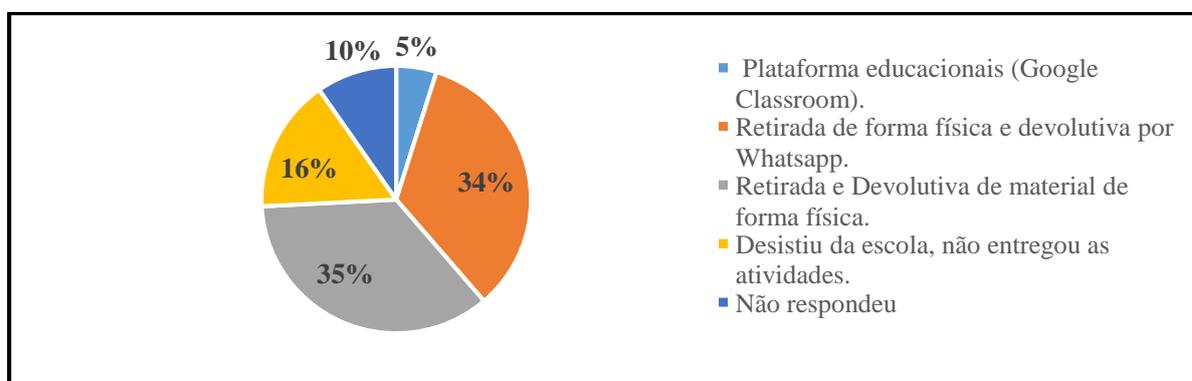
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 21 - Demonstrativo das ferramentas utilizadas no período pandêmico (quantitativo geral)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 22 - Demonstrativo das ferramentas utilizadas no período pandêmico (quantitativo sem Lages)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Percebe-se, através da Figura 20, que a maior parte dos atuais estudantes não frequentou o CEJA no período pandêmico. Conforme Figura 21 aqueles que frequentaram, contudo, preferiram utilizar – preferencialmente (57%) – a retirada e devolutiva de forma física, impressa, dos materiais. O segundo grupo mais expressivo (20%) utilizou apenas parcialmente as TDIC, com a entrega pelo *WhatsApp*. Uma pequena parcela (8%) utilizaram o *Google Classroom*, o que mostra que a principal ferramenta de ensino remoto à época foi pouco utilizada na EJA da região. Isso nos faz pensar em como os discursos de acesso ao ensino remoto precisam ser melhor contextualizados nas diferentes realidades do país. Do grupo pesquisado, também, 14% se evadiram e 4% não responderam a essa pergunta.

Ao fazer um confronto microrregional para avaliar os impactos da pandemia, excluindo o município polo da análise, conforme já evidenciado na Figura 22, pode-se constatar que aumentam as retiradas de forma física com entrega via *WhatsApp* (de 20% para 34%), o que pode evidenciar uma maior dificuldade de deslocamento às instituições de ensino nos municípios do interior, com somente uma ida à escola. Também é significativo o aumento dos alunos que não responderam (de 4% para 10%) e percebe-se uma ligeira maior evasão nos municípios do interior da região (de 14% para 16%). Contudo, não se evidenciam nesses

números uma grande alteração no padrão, o que sugere que o impacto da pandemia atingiu, em proporção semelhante, municípios mais urbanizados e menos urbanizados na região.

Assim, pode-se constatar que a maioria dos estudantes da EJA matriculados no período pandêmico não tinham acesso às plataformas virtuais para desenvolver o processo de aprendizagem. O afastamento das salas de aula e a escassez de recursos tecnológicos marcaram o cenário pandêmico, evidenciando as fragilidades apresentadas pelos sujeitos da EJA, ficando mais visíveis as desigualdades sociais e as limitações dos estudantes em relação ao manuseio das mídias digitais como recursos tecnológicos para concretização de seus estudos.

Como um dos objetivos específicos da pesquisa é compreender se professores incluem ou não as TDIC nas práticas pedagógicas, e como os estudantes acessam essas informações, foi indagado a todos os sujeitos, qual a primeira palavra que lembravam ou associavam à expressão “Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”.

A Figura 23 demonstra, em uma nuvem de ideias, os dados coletados.

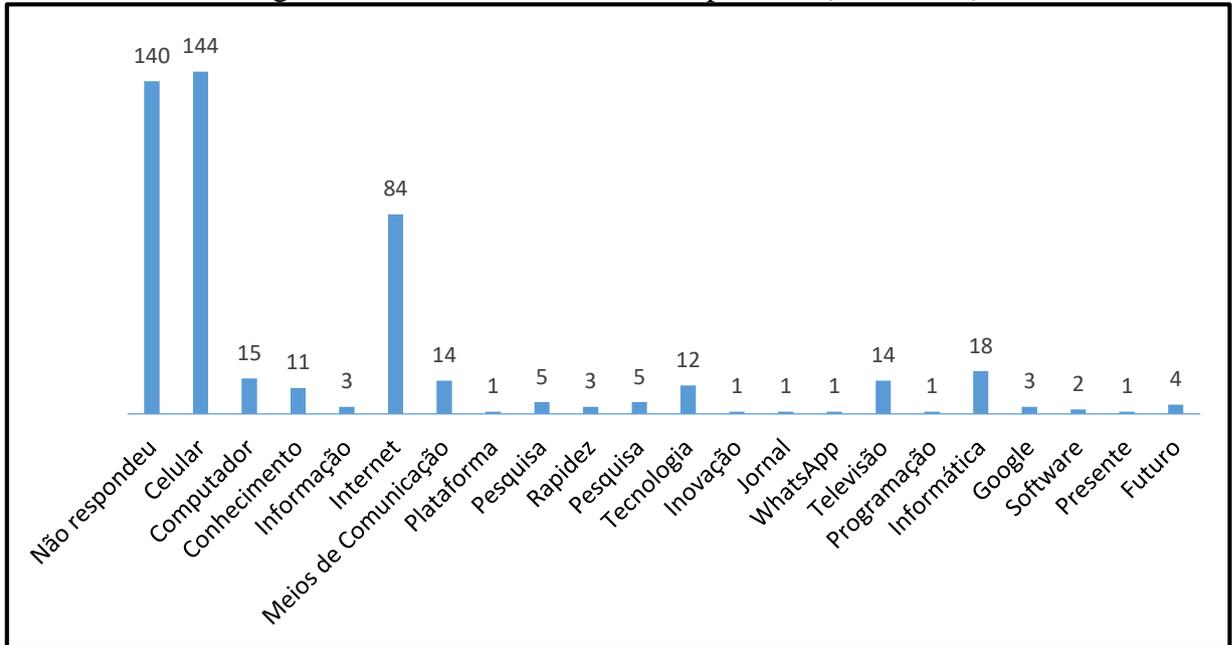
Figura 23 - Nuvem de ideias associada ao termo Tecnologia Digital da Informação e Comunicação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

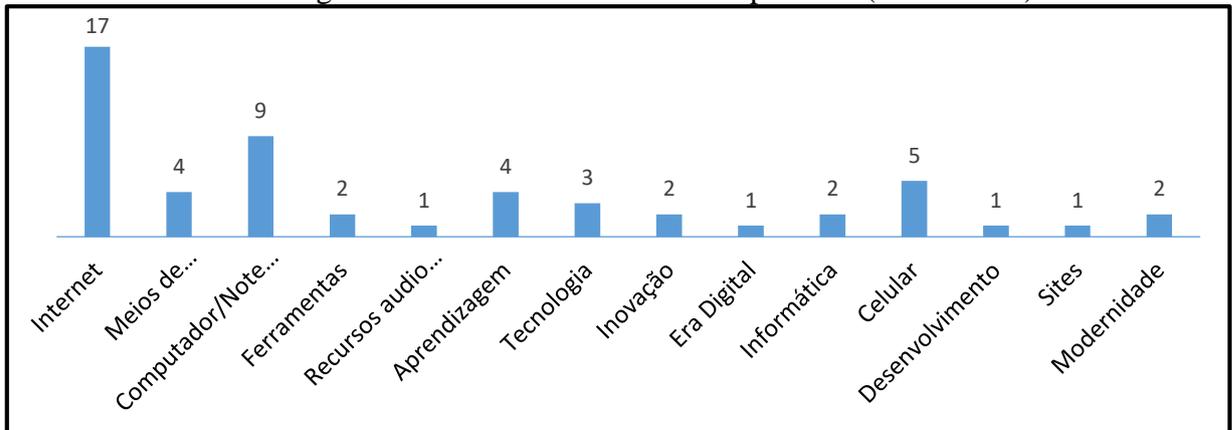
Quando segmentada essa associação nos diferentes grupos de sujeitos pesquisados, há algumas respostas semelhantes e outras diferenças significativas, como mostram as Figuras 24, 25 e 26.

Figura 24 - Resultado da nuvem de palavras (Estudantes)



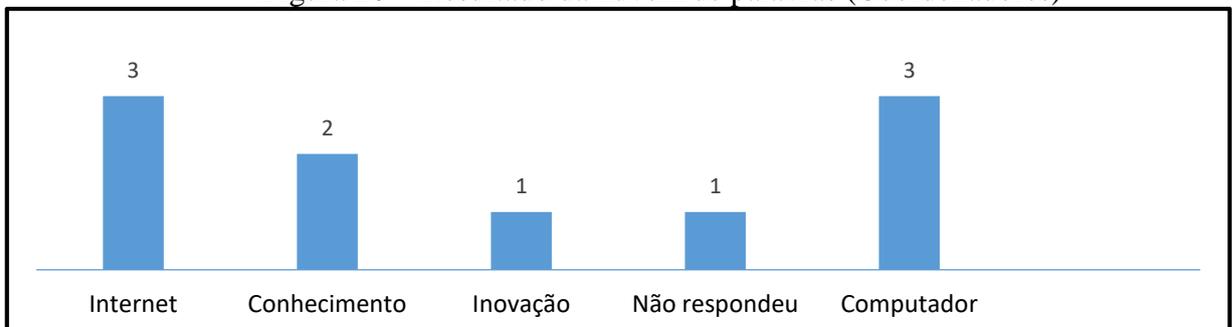
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 25 - Resultado da nuvem de palavras (Professores)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 26 - Resultado da nuvem de palavras (Coordenadores)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Ao analisar a Figura 24, o que mais chama a atenção é o número elevado de estudantes que não responderam a pergunta (140), o que pode demonstrar um desconhecimento total do termo, incompreensão ou mesmo falta de familiaridade com essa discussão. Contudo, a parte mais representativa (144) associa ao celular, a ferramenta mais utilizada por eles. Também um número expressivo (84) lembra de internet. De forma randômica, também aparecem respostas ligadas a dispositivos, como computadores e televisão; ferramentas e plataformas, e conceitos diversos sobre comunicação e informação. Dispositivos como celulares, computadores e televisões são elementos centrais na percepção dos estudantes sobre as TDIC. A presença crescente desses dispositivos no cotidiano e na vida moderna tem um impacto direto nessa associação.

Ao analisar a Figura 25, com as respostas dos professores, pode-se perceber alguns padrões interessantes, se comparados com os padrões dos estudantes. Em primeiro lugar, a palavra "Internet" também possui grande relevância para esse público. Foi a mais mencionada, com 17 respostas. Isso corrobora uma percepção geral de que a internet representa um elemento central e fundamental das TDIC. Isso parece fazer sentido, já que a internet apoia o compartilhamento rápido de informações, recursos e oportunidades de comunicação em todo o mundo.

O segundo ponto que chama a atenção é a diminuição da aparição de celular como TDIC. Diferentemente dos estudantes, em que era o primeiro citado, entre os professores é só a terceira opção, com apenas 5 menções. Outros dispositivos, como computador e *notebook*, assumem mais protagonismo, com 9 respostas. Esses dispositivos são uma parte importante do cotidiano dos professores, do acesso que possuem nos ambientes de trabalho. Essa diferença de dispositivos entre estudantes e professores também demonstra uma diferença socioeconômica relevante, já que computadores e notebooks exigem um padrão aquisitivo um pouco maior, bem como representam outras possibilidades de uso, não só comunicacionais como os celulares.

Além disso, 4 professores associam TDIC à palavra "aprendizagem", o que indica que eles veem o potencial dessas tecnologias para contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento dos estudantes. Outras palavras associadas às TDIC, no mesmo sentido, foram "ferramentas" (2 respostas) e "recursos audiovisuais" (1 resposta), destacando a ampla gama de aplicações e recursos disponíveis nessa área, incluindo vídeos, áudios e material didático interativo. Também é interessante notar que algumas palavras sugerem uma perspectiva otimista em relação às TDIC: "inovação" (2 respostas), "era digital" (1 resposta), "desenvolvimento" (1 resposta) e "modernidade" (2 respostas). Essas associações demonstram que os professores têm expectativas positivas sobre as possibilidades das TDIC,

especialmente em termos de avanço e evolução. Em síntese, a análise das respostas dos professores sobre suas associações com as TDIC demonstra claramente o papel central desempenhado pela internet, computadores, notebooks e celulares no ambiente educacional. Além disso, as respostas demonstram a percepção de que as TDIC podem possibilitar uma possível melhora na aprendizagem.

Quando passamos à análise dos dados coletados junto aos coordenadores, expressos na Figura 26, observa-se que a associação à internet continua relevante, o que demonstra um padrão entre os 3 grupos. Também a indicação de “computador” reforça a percepção semelhante dos professores. Um número similar de menções a “internet” e a “computador” também pode demonstrar que essas tecnologias associadas representam uma aplicação imbricada entre esses dois elementos, sendo geralmente complementares no processo de acesso e disseminação de informações. Com 2 respostas, o termo "Conhecimento" também foi mencionado pelos coordenadores, sugerindo que, além dos aspectos tecnológicos, eles também valorizam as TDIC pelo seu potencial em ampliar e aprimorar o conhecimento. Esse resultado reforça a importância de utilizar essas tecnologias no ambiente educacional. A palavra "Inovação" também apareceu uma vez no levantamento, evidenciando que existe uma percepção de que as TDIC têm o poder de transformar e melhorar as práticas e métodos utilizados no contexto educacional, trazendo novas oportunidades e abordagens.

Para compreender, contudo, que tipo de acesso os estudantes possuem frente às tecnologias digitais e se fazem uso destas para as tarefas escolares, foram feitas duas perguntas específicas. A primeira solicitava que indicassem a quais dispositivos eles têm acesso, entre as opções "Celular", "Computador", "Notebook" e "Tablet". A segunda perguntava se os estudantes utilizam tecnologias digitais ou programas de computador para auxiliar nas tarefas escolares.

Na Tabela 16, estão apresentados os resultados dessas perguntas, permitindo analisar informações relevantes sobre o acesso e uso dos dispositivos tecnológicos.

Tabela 16 - Estudante e o acesso às tecnologias digitais

Você, estudante, tem acesso às tecnologias por meio de:	Dados	Você utiliza as tecnologias digitais ou programas de computador para auxiliar nas tarefas escolares:	Dados
Celular	473	Sim	285
Computador	0	Não	193
Notebook	0	-	-
Tablet	0	-	-
Não tem acesso	5	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

A primeira pergunta revela novamente a presença maciça dos celulares na vida dos estudantes. Essa é a única tecnologia mencionada, a única que permite os seus acessos. Além disso, 5 estudantes mencionaram não ter acesso a nenhuma dessas tecnologias, o que nos parece uma informação preocupante e relevante, sobretudo, para se pensar em estratégias do planejamento das atividades educacionais. O uso exclusivo dos celulares também nos dá informações interessantes para se pensar como pode impactar a forma como são iniciadas e integradas atividades que envolvem o uso de TDIC no ambiente educacional, privilegiando estratégias e recursos que sejam compatíveis e acessíveis com esse dispositivo.

Dada essas constatações, questiona-se por que existe tanta deficiência em relação à tecnologia? Isso evidencia como as desigualdades sociais também reforçam as discrepâncias no acesso às tecnologias. Em um mundo onde a presença tecnológica é cada vez mais intensa, as maiores dificuldades de acesso também influenciam a maneira como a economia capitalista atual enxerga os jovens e sua inserção precária no mercado de trabalho. Da Silva (2021) afirma que:

Um dos desafios postos aos jovens, atualmente, diz respeito à dimensão socioeconômica, quanto ao processo de reestruturação da economia capitalista e a adoção de novas tecnologias. Em sua nova forma de organização, a produção capitalista é muito menos dependente da mão de obra, e demanda cada vez mais de capacitação e experiência profissional. Nesse sentido a juventude da EJA é vista como mão de obra que pode contribuir no processo econômico. Essa visão gera a proliferação de políticas e programas voltados a incorporação do jovem pobre no mercado de trabalho precarizado, sem aposentadoria, terceirizado, sem segurança, sem plano de saúde, nas jornadas extenuantes em que diversos jovens têm que se submeter, pedalando mais de 12 horas para ter um rendimento inferior a um salário-mínimo. (DA SILVA, 2021, p. 90)

Um dos grandes desafios, portanto, é compreender que os estudantes da EJA muitas vezes são sujeitos vulneráveis economicamente, pois não têm condições de acessar ou utilizar os recursos tecnológicos e isso também dificulta o processo de aprendizagem que a inserção e compreensão das TDIC poderia oferecer para esses jovens e adultos.

A EJA é um dos desdobramentos da desigualdade social e do déficit democrático no Brasil. E justamente por ser o resultado de algo preocupante que ela se torna imprescindível, ou seja, fundamental para corrigir as desigualdades históricas advindas pela negação do acesso à educação para a classe trabalhadora. Em outras palavras, a EJA é imprescindível porque a educação, quando emancipatória, é transformadora e se coloca como possibilidade para a efetivação da democratização da sociedade e de suas relações. A educação, sob as premissas levantadas, é capaz de libertar o homem de sua situação de alienação e alçá-lo a condição de sujeito de seu próprio desenvolvimento, transformando-se e transformando o seu contexto social. (GUMERATO, 2021, p. 15)

Chama a atenção que, apesar de ser uma população majoritariamente jovem, o entendimento das TDIC se limita principalmente à palavra "celular". Isso pode sugerir que

ainda não há um letramento digital. Um ponto importante de análise que essa pesquisa pode indicar, embora não conclusivamente, refere-se à necessidade de estudos complementares mais aprofundados sobre a relação entre a superação do analfabetismo funcional e de um analfabetismo digital, ou ao menos, de um letramento digital. Sem essa compreensão, a EJA, mesmo com sua juvenilização, não conseguirá superar um obstáculo importante na formação desses sujeitos no mundo contemporâneo.

No entanto, em relação à análise da segunda pergunta sobre o uso de tecnologias digitais ou programas de computador para auxiliar nas tarefas escolares pelos estudantes mostra que há uma divisão significativa entre aqueles que usam e aqueles que não usam essas ferramentas. Dos 478 alunos pesquisados, 285 (cerca de 59,6%) afirmam utilizar tecnologias digitais ou programas de computador para ajudá-los nas tarefas escolares, enquanto 193 (aproximadamente 40,4%) afirmam que não o fazem. Isso indica que um número maior de estudantes faz uso das tecnologias digitais em seu processo de aprendizagem, o que pode ser atribuído à crescente importância e disponibilidade dessas ferramentas na educação.

No entanto, é importante notar que uma parcela significativa de 40,4% dos estudantes ainda não utiliza esses recursos tecnológicos, possivelmente por conta de diversos fatores como falta de acesso, infraestrutura deficiente, treinamento insuficiente ou mesmo resistência a adotar essas ferramentas. Diante disso, é fundamental que as escolas promovam o acesso e o treinamento em tecnologias digitais para os estudantes, a fim de fornecer as habilidades necessárias no mundo atual e contribuir para melhorar a qualidade da educação.

Para compreender se existe ou não a utilização das TDIC em sala de aula, foi indagado aos estudantes se o professor propunha a utilização de celular, computador, entre outras TDIC, para realizar as atividades e se notavam diferenças nas aulas com e sem a utilização das TDIC. Analisemos as Figuras 27 e 28 que fazem menção a utilização da TDIC.

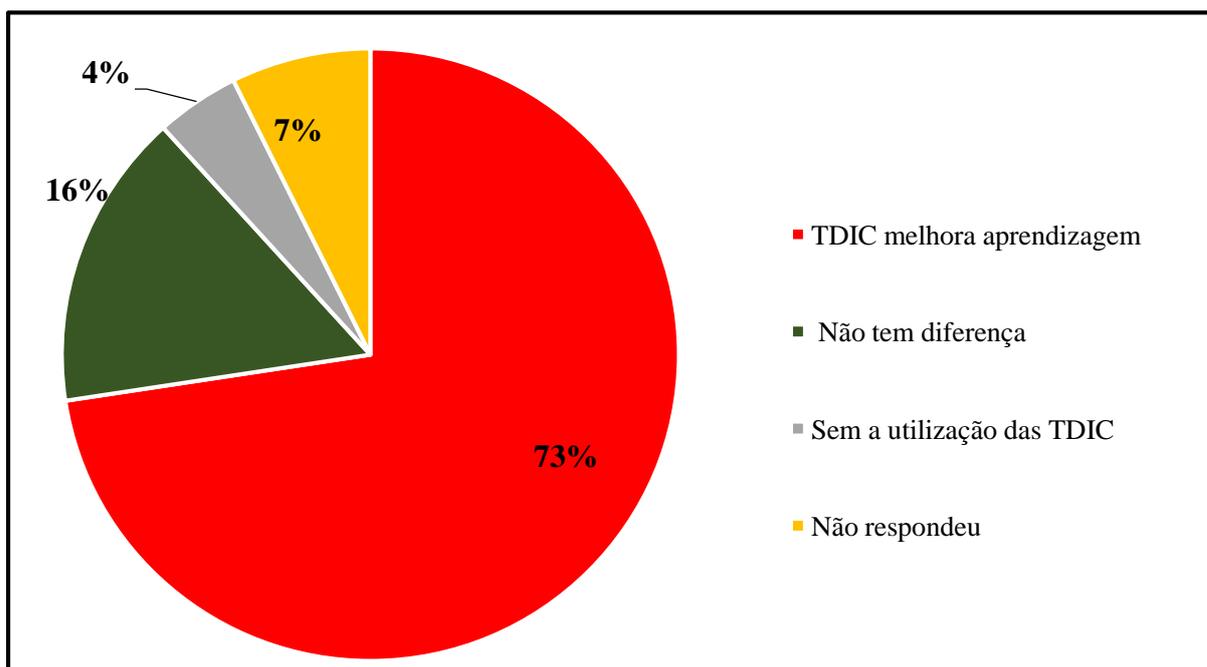
Figura 27 - Metodologias com as TDIC e resultado da aprendizagem (estudantes)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Dada a informação sobre o uso de tecnologias digitais pelos estudantes e professores, a análise dos dados evidencia a presença crescente dessas ferramentas no processo educacional. Os resultados mostram que 92% dos estudantes relatam o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos professores em sala de aula e apenas 8% afirmam não ter usado alguma tecnologia digital em sala de aula. Além disso, 89% dos estudantes percebem a diferença nas aulas que incluem as TDIC, enquanto 11% não sentem nenhuma diferença.

Figura 28 - TDIC e a aprendizagem (dados do estudante)



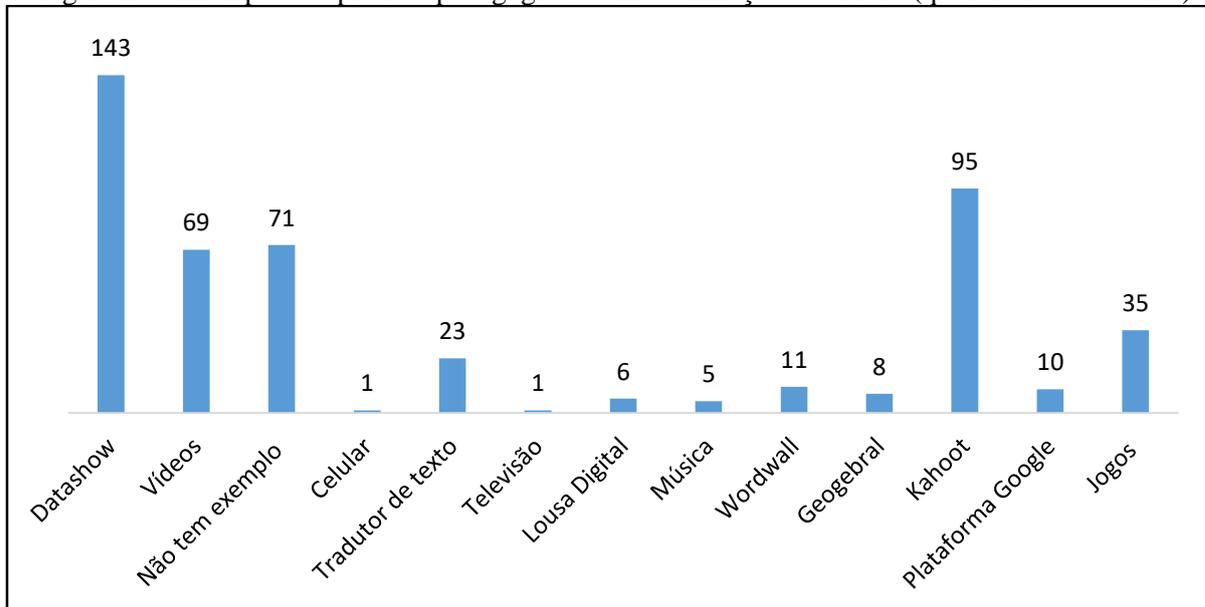
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Ao relacionar-se, agora, a utilização das TDIC com a percepção do significado da aprendizagem por parte dos estudantes, compreende-se que possibilita a constituição de uma metodologia mais significativa, como mostra a Figura 28. 15, 73% dos estudantes consideram que a aprendizagem melhora quando o professor utiliza essas tecnologias como uma metodologia na sala de aula. Por outro lado, 16% acreditam que não existe diferença em sua aprendizagem, 7% não responderam e 4% preferem aulas sem essas metodologias. A maioria dos estudantes reconhece, de fato, a importância das TDIC na melhoria do processo de aprendizado.

Em síntese, os dados apresentados demonstram claramente o impacto e a importância das tecnologias digitais na educação, mas também a necessidade de flexibilidade e adaptação às demandas individuais dos estudantes. Quando questionados se os estudantes se lembram de algum exemplo de prática em sala de aula em que o professor utilizou as tecnologias digitais da

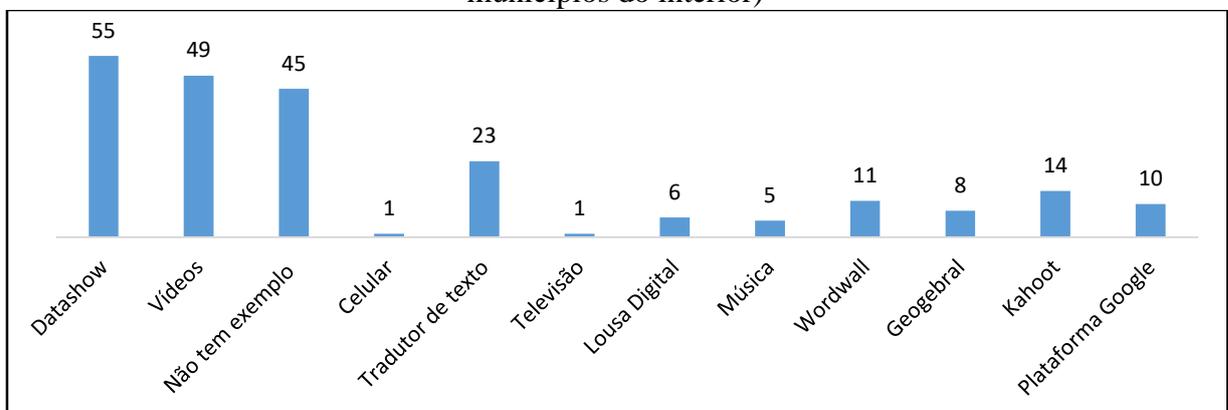
informação e comunicação e se isso lhes chamou a atenção, vemos que a grande maioria cita, como primeira opção o uso de *Projektor*, como demonstram as Figuras 29, 30 e 31.

Figura 29 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (quantitativo estudante)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 30 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (estudantes por municípios do interior)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Figura 31 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (dados dos estudantes de Lages)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Ao analisar os dados das Figuras 29, 30 e 31, pode-se observar que abrangem um conjunto de 13 recursos e ferramentas usados pelos estudantes no CEJA pesquisado. Foi possível, assim, identificar as tendências no uso dessas ferramentas. Os recursos mais populares e frequentemente usados são o Projetor ou Datashow, popularmente conhecido, com 143 utilizações, o *Kahoot*, com 95 utilizações e Vídeos, com 69 utilizações. Esses recursos se destacam como os principais meios para atividades educacionais. A categoria "Não tem exemplo" teve um número significativo de 71 utilizações, indicando uma lacuna importante.

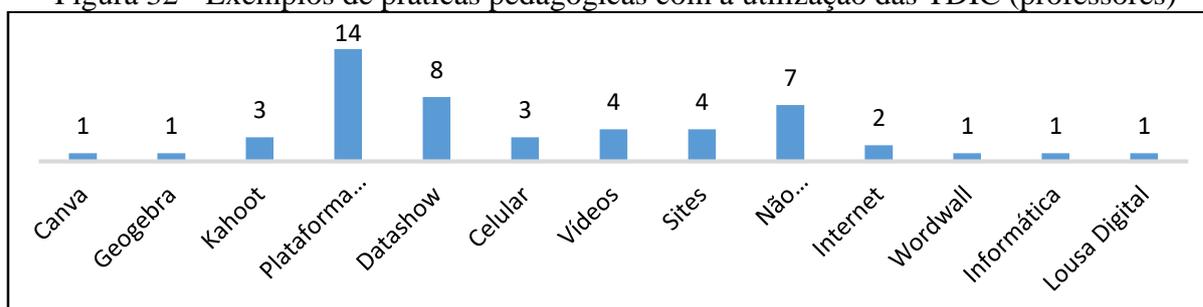
Recursos como tradutor de texto e jogos também apresentaram uso frequente, com 23 e 35 utilizações respectivamente, sugerindo que essas ferramentas têm um papel complementar no processo de aprendizagem. Por outro lado, algumas ferramentas tiveram uma quantidade mínima de utilização, como Celular e Televisão, ambas com apenas 1 utilização. Isso pode ser um indicativo de que esses recursos não são considerados tão úteis ou relevantes no contexto educacional analisados. Outras ferramentas com baixa frequência de uso incluem a Lousa Digital, Música, *Wordwall*, *Geogebra* e *Plataforma Google*, com 6, 5, 11, 8 e 10 utilizações, respectivamente.

Quando seccionamos as informações por municípios, com base nos dados coletados a respeito das práticas pedagógicas é possível perceber que os recursos e as abordagens adotadas variam significativamente entre essas localidades. Em Lages, observa-se que o Datashow e os vídeos são as práticas mais comuns, enquanto as ferramentas digitais específicas, como *Wordwall*, *Geogebra*, *Kahoot* e a *Plataforma Google*, são utilizadas com uma frequência menor. Nos municípios do interior, por sua vez, o Datashow continua em destaque, como a prática mais utilizada, mas não aparece a citação aos vídeos e o uso da ferramenta *Kahoot* e dos jogos educativos ganham maior relevância.

A partir dessa análise, é possível identificar algumas tendências no uso das TDIC em diferentes contextos educacionais. O Datashow é um recurso amplamente utilizado, tanto em Lages quanto nos municípios do interior. Fica evidente, assim, que há um potencial grande para expandir e explorar ainda mais as TDIC nas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere adaptação de conteúdos aos recursos tecnológicos, pois ainda que o Datashow possa ser caracterizado como uma TDIC, ainda revela um grau de interatividade e conectividade muito reduzido. Ainda parecemos estar na velha reprodução de slides, numa mera transposição da aula na lousa para a uma apresentação mediada por um equipamento eletrônico.

Ao compararmos, agora, a resposta dos estudantes com a dos professores sobre exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC, a partir da Figura 32, novas percepções aparecem.

Figura 32 - Exemplos de práticas pedagógicas com a utilização das TDIC (professores)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Ao analisar as respostas dos professores infere-se que, para além do uso do Datashow, os professores descrevem a Plataforma Google, que engloba diversas funcionalidades, como *Google Classroom*, *Google Drive* e *Google Slides* entre outras, como a ferramenta mais utilizada (31,1%). O Datashow, em segundo lugar, com 17,8% das respostas, revela que a apresentação de slides e projeções ainda é um recurso valioso no ensino da EJA. Os vídeos também são usados por 8,9% dos professores e outras ferramentas, como o Kahoot (6,7%), Celulares (6,7%), Internet (4,4%) e Sites (8,9%), que permitem mais atividades interativas e o acesso à informação online ainda são práticas com potencial pequeno no ensino da EJA. Canva e Geogebra, por sua vez, foram mencionadas apenas por 2,2% dos professores, indicando que, são ferramentas menos conhecidas ou menos aplicadas no contexto específico da EJA. A Lousa Digital teve uma única menção, sugerindo que esse recurso não é muito adotado pelos professores pesquisados. O fato de sete professores (15,6%) não terem respondido à pergunta sugere que alguns docentes podem não estar familiarizados com as TDIC ou ainda não as utilizam em suas práticas pedagógicas. Esses percentuais demonstram já uma certa diversidade de ferramentas utilizadas pelos professores da EJA, mas uma prevalência significativa da Plataforma Google e do uso de slides através de Datashow. Reforçam, assim, a importância de orientação das práticas pedagógicas para incluir as TDIC no processo de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma experiência educacional mais rica e aprimorada.

As principais razões apontadas pelos professores para a não adoção de práticas pedagógicas com TDIC incluem a inadequação da infraestrutura física das escolas e a falta de capacitação profissional específica para utilizar tais tecnologias de maneira eficiente em sala de aula. Esta pesquisa ressalta a necessidade de oferecer melhor suporte e capacitação aos educadores para que possam incorporar as TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é crucial investir na modernização da infraestrutura das escolas, a fim de garantir o acesso à tecnologia e propiciar um ambiente educacional mais dinâmico e inovador.

Aqui cabem dois questionamentos, ao menos. O primeiro está relacionado com o professor, da dificuldade de associar as práticas pedagógicas com as TDIC. O segundo fica evidente quanto às lacunas na estrutura física da escola. Para os professores ACT da região são emprestados, até o final do contrato temporário, *notebooks* para trabalhar, mas, normalmente, sem conectividade. Ou, quando há, é de péssima qualidade. Para que as tecnologias digitais sejam incluídas nas escolas é preciso, como sabemos, financiamento, acompanhamento e capacitações. Só assim a possibilidade de os educadores conseguirem obter resultados mais exitosos em suas práticas pedagógicas será sentida. A esse respeito, Freire e Guimarães (2021) sinalizam sobre os desafios que acompanham as escolas em relação ao meio tecnológico.

No meu entender, o papel do professor nessa escola se vê, de certa maneira, sobrecarregado ao se acrescentar uma nova realidade de meios de comunicação; isso implica uma revisão do papel. Paulo: Claro! Inclusive no sentido de o professor se atualizar. O uso dos meios, de um lado, desafia, mas de outro, possibilita uma amplitude da criatividade dele e do educando. O problema é que as escolas estão sempre muito atrasadas com relação ao uso da tecnologia, dos instrumentos, por várias razões, até por falta de verba, em países como o nosso. (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 75).

Essa discussão fica ainda mais evidente na pesquisa a partir dos relatos dos professores quanto às dificuldades de acesso nas instituições de ensino.

P35. Normalmente os estudantes do CEJA não sabem utilizar a internet (Google), utilizo como ferramenta o Datashow, pesquisas em sites e a comunicação pelo WhatsApp.

P44. As práticas que utilizo são as mais simples, apenas acesso ao Google e muitas vezes nossos estudantes não conseguem acesso devido não ter equipamentos disponíveis nas UD's.

P46. Aulas com pesquisa no Google. Não tem como utilizar outras ferramentas devido à falta de recursos e estrutura.

P50. Google tradutor em sala de aula, porém nem todos têm Wi-Fi para pesquisa.

Contudo, apesar dessas dificuldades, também pudemos observar relatos de professores que mesmo com a escassez, conseguem incluir as tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas, lançando para os estudantes algumas oportunidades de descobertas.

P36. O uso das tecnologias em sala de aula vem contribuir para uma melhor aprendizagem por parte dos discentes. Enriquece os conteúdos com associação da parte audiovisual, uso do Datashow, vídeos, filmes documentários.

P38. Os programas de tecnologias, os quais uso são os mesmos que os colegas. Kahoot, quando funciona, os estudantes gostam, porque é uma forma de rever conteúdos por meio de quizzes, mas geralmente devido à conectividade não conseguimos utilizá-las.

P41. Sim, o uso do Kahoot tem sido bastante valioso, além dos estudantes se divertirem aprendem revisando os conteúdos.

P45. Aulas com Geogebra em sala deixa as práticas de matemática mais interativa.

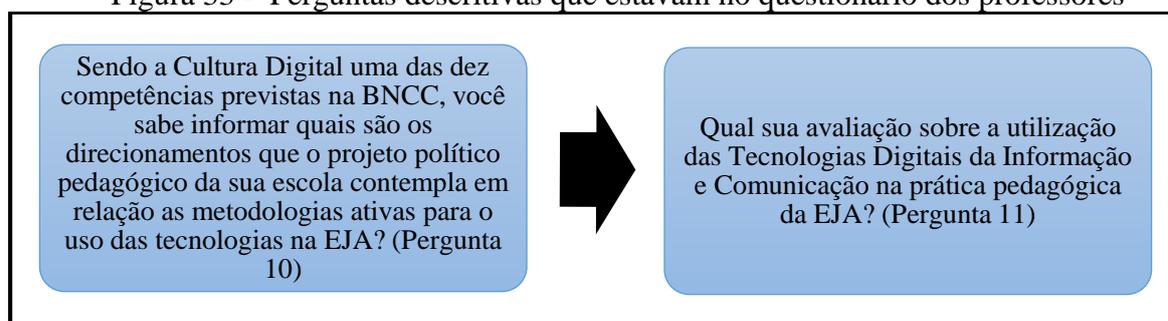
P49. Eu gostei muito do Wordwall, uma ferramenta que ajuda muito o professor.

P51. Jogos interativos como Kahoot, na língua portuguesa.

4.4 QUARTA DIMENSÃO - CULTURA DIGITAL

Nesta dimensão, é analisada a relação entre a cultura digital e a articulação do Projeto Político Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos para compreender melhor a percepção dos professores sobre o uso das TDIC no contexto escolar. Foram realizadas duas perguntas consecutivas: a primeira questionava como a escola abordava a cultura digital, considerando que essa é uma das dez competências da BNCC e a segunda indagava a avaliação dos professores em relação ao uso das TDIC na EJA, conforme apresentado na Figura 33.

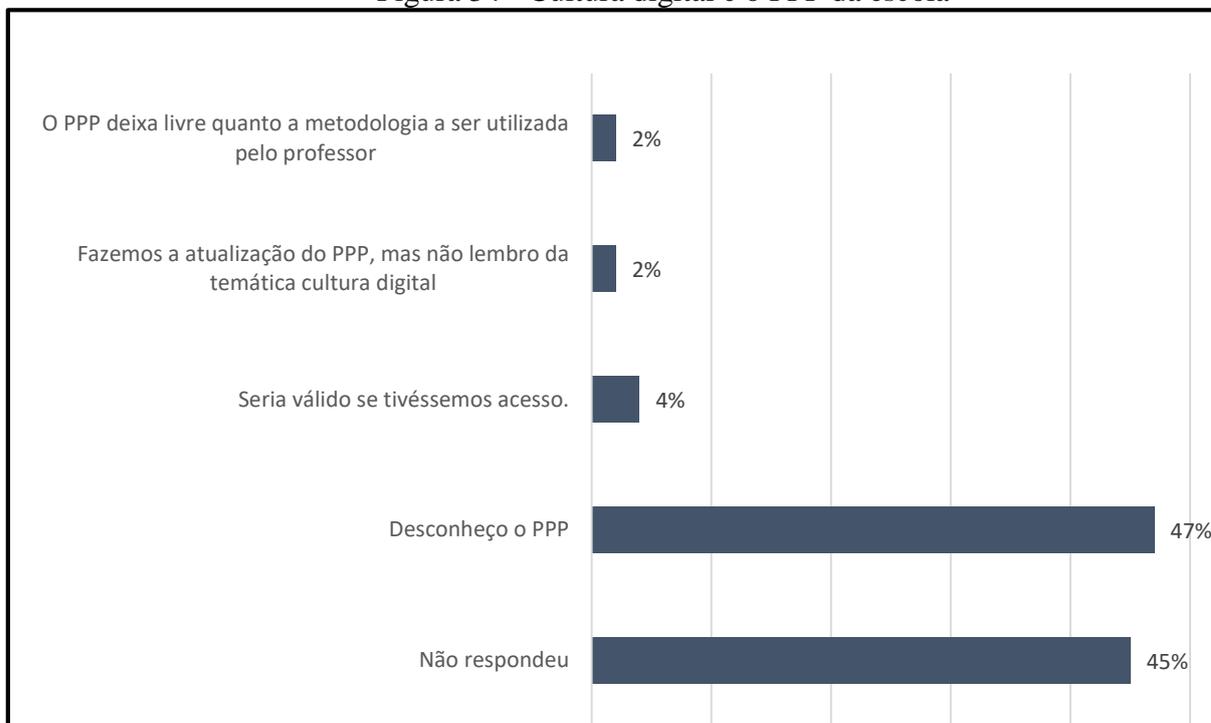
Figura 33 - Perguntas descritivas que estavam no questionário dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando se perguntou aos professores se sabiam informar qual o direcionamento que o PPP da escola dava quanto às metodologias ativas do uso das TDIC na EJA, a maior parte não respondeu ou desconhecia o PPP, conforme Figura 34.

Figura 34 - Cultura digital e o PPP da escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2023).

Fica evidente, aqui, que há expressiva falta de conhecimento dos professores em relação ao Projeto Político Pedagógico de suas escolas, especialmente no que diz respeito à temática da Cultura Digital e à implementação de metodologias ativas para o uso das tecnologias na EJA. A maioria dos professores ou não respondeu à questão relacionada ao PPP ou desconhece o documento, indicando a necessidade de uma melhor comunicação e apoio institucional. Nota-se, assim, um desconhecimento praticamente completo do PPP das escolas, o que reforça uma relação já histórica entre a produção desse documento e sua compreensão e uso por parte de professores.

Essa não é só uma questão que atravessa a EJA, mas também as escolas de ensino de crianças e jovens. A inquietação que tal desconhecimento nos provoca reflete, também, o quanto as reformas curriculares, como a inserção da Cultura Digital na BNCC, ou mesmo as políticas públicas, de forma ampla, ainda precisam melhor trabalhar para serem incorporadas, de fato, nas práticas educacionais. Um dos documentos norteadores da educação catarinense atual expressa explicitamente a necessidade das tecnologias de aprendizagem estarem presentes

nos PPPs: “Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas catarinenses, ainda será necessário complementar dois tópicos importantes: tecnologias para a aprendizagem e os temas contemporâneos transversais”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 25).

Quando perguntamos, por exemplo, ao gestor sobre o que o CEJA Lages prevê em seu PPP no concernente à competência prevista da Cultura Digital, reforça-se a compreensão sobre essa lacuna presente.

G1. “Nosso projeto político pedagógico é muito abrangente, não tem questões específicas relacionadas à cultura digital. Com certeza são questões a serem trabalhadas, precisa melhorar muito. Só trabalhando com essa temática é que vamos conseguir quebrar as resistências e fazer com que a tecnologia chegue na ponta, ou melhor, no estudante que é onde deveria estar. Infelizmente, se não mudarmos essa prática vamos estar privando o público da EJA e, conseqüentemente, com essa ação o excluindo do processo de letramento digital ou da inclusão digital.

Percebe-se, desse modo, mediante os registros de diferentes sujeitos da pesquisa que a inclusão das TDIC e da Cultura Digital não estão ainda descritas ou vinculadas de forma clara no Projeto Político Pedagógico das escolas. Essa ação, ou melhor, inação, deixa professores e estudantes excluídos do processo das inovações educacionais, pois é o PPP o documento responsável por estabelecer o plano global da escola. Conforme afirma Vasconcellos:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) diz respeito ao plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p. 169)

O Projeto Político Pedagógico é, como se sabe, um documento único e particular de cada instituição de ensino. Sua construção coletiva preza pela intenção de ajudar a escola a organizar o trabalho e achar soluções para superar os desafios encontrados diariamente. Dessa forma, precisa estar atualizado e presente no dia a dia, prevendo a participação colaborativa e democrática de todos, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (BRASIL, 1996, LDB)

Assim o Projeto Político Pedagógico de uma escola na contemporaneidade deverá ser reelaborado para adequar a realidade escolar às inovações desse tempo, ainda mais quando já existem diretrizes e, mesmo, documentos curriculares nacionais balizadores de tal discussão. É fundamental, portanto, incluir no PPP das instituições quais são os apontamentos e as ações educativas sobre o uso das TDIC para o público da EJA.

As tecnologias digitais da informação e comunicação tem alterado a forma de trabalhar, de se comunicar e na educação são incorporadas nas práticas dos professores e, também, dos alunos. Com o intuito de promover aprendizagens mais significativas, as TDIC devem estar cada vez mais ligadas ao cotidiano escolar, promovendo a alfabetização e o letramento digital. Oportunizam, assim, uma maior inclusão digital na escola. É esse o sentido presente, por exemplo, na competência 5 da Base Nacional Comum Curricular.

Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Nesse sentido, é muito importante incorporar as TDIC no cotidiano escolar para que os estudantes da EJA se sintam pertencentes ao processo de inclusão digital e não se tornem, mais uma vez, sujeitos excluídos do processo formativo que o acompanha. E isso se torna mais sensível por tratarmos de um perfil de estudante de EJA cada vez mais jovem. Como afirma Palfrey (2011): “os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido” (PALFREY, 2011, 24). Sem um cuidado com essa alfabetização digital, a EJA pode se ver às voltas com uma série de analfabetos digitais que, ainda que jovens, terão imensa dificuldade de se relacionar com o mundo do conhecimento e do trabalho.

Quando voltamos a uma avaliação mais ampla dos professores sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica da EJA, vemos um conjunto variado e interessante de respostas. Ao analisar as respostas, ressalte-se que a grande maioria dos pesquisados revela a necessidade de utilizar as TDIC como metodologia de sala de

aula porque torna o estudante da EJA protagonista de sua aprendizagem. No entanto, demonstram, também, novamente, que a escola não disponibiliza os recursos necessários para a realização de práticas pedagógicas, conforme:

P4. Favorece o uso potencializa a forma de ensinar e aprender, qualifica o processo educativo além de organizar a prática da pesquisa e inovação, mas infelizmente não tem estrutura física para a utilização adequada das TDIC.

P13. É um recurso muito importante que, com certeza, traria um melhor aproveitamento na aprendizagem, mas a escola não tem estrutura para se trabalhar com as tecnologias digitais, no entanto é pouco utilizado.

P31. Quando se tem acesso as ferramentas tecnologias as aulas são produtivas, mas no caso de nossos estudantes que o único acesso é o celular as aulas ficam maçantes pois geralmente o planejado não é o esperado.

P41. Se tivéssemos internet e computador, poderia ser melhorar, utilizamos apenas a plataforma do Google pois é o único acesso para o estudante, devido à funcionalidade de seus celulares.

P54. Aproximar o estudante das tecnologias digitais é muito importante, porém nossas escolas não têm acesso a sinal de qualidade, sala com multimídias, nossas estudantes infelizmente não fazem parte da “inclusão digital”, em que o mundo está cada vez mais forte.

Percebe-se, também, que muitos afirmam que os estudantes da EJA têm dificuldade.

P10. Os estudantes não têm domínio do uso das tecnologias agregados ao espaço escolar.

P52. Regular, estudantes com dificuldades para o uso das tecnologias e a escola não consegue oferecer acesso ao sinal de internet, assim fica inviável utilizar as ferramentas digitais.

Verifica-se, também, em um relato a necessidade de capacitação.

P51 Gostaria de curso presencial, para a utilização das ferramentas pedagógicas. Porque os professores precisam de capacitação para utilizassem essas metodologias.

Pode-se perceber que há uma aceitação positiva ao relacionar as TDIC com as práticas pedagógicas no universo da Educação de Jovens e Adultos na região. A grande parte dos professores pesquisados relacionam esse recurso com aulas mais dinâmicas, colaborativas, enfim, que contribuem para o aprendizado do estudante. No tocante à avaliação das TDIC destaca-se que a não utilização desta ferramenta está vinculada, sobretudo, como já afirmado, à estrutura física da escola. Os professores destacam que é preciso um maior investimento, como por exemplo, a aquisição de bens materiais, tais como computadores, *tablets*, *notebooks*, lousas digitais, um sinal de *Wi-Fi* de qualidade, entre outros aparelhos tecnológicos. Porém, também se sobressai a questão do investimento na formação dos profissionais para que estes possam fazer um bom uso desses recursos. Para pensar em inclusão digital na EJA é necessário, portanto, que se invista, em primeiro lugar, nos processos de inovação tecnológicas. Sem eles, as possibilidades se reduzem muito.

Também, o gestor da EJA na região, quando confrontado sobre a avaliação em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação, relatou que:

G1. A educação de hoje está ultrapassada, porque a sala de aula muitas vezes é apenas quadro e pincel (mudou do giz para o pincel). As escolas têm aparatos tecnológicos, mas não na sua totalidade. Por isso, muitas vezes, o professor não consegue adaptar a utilização das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica. Muitos educadores utilizam o celular como ferramenta de inserção das tecnologias, porém essa ferramenta é mal interpretada por muitos. Observo que um dos problemas em relação à prática pedagógica está relacionado com a falta de capacitação do professor. Alguns educadores têm medo das tecnologias. Isto dificulta a implementação das mesmas na educação. Em relação à estrutura física, podemos mencionar que na sede temos alguns recursos tecnológicos. O espaço é melhor. Em relação às UDs, ainda não temos a infraestrutura desejada para propiciar ao público da EJA a inserção no letramento digital. Outro aspecto é que a EJA, infelizmente, para alguns educadores só existe para preencher número ou para receber estudantes com distorção série e idade, estes já excluídos do ensino regular. No entanto, os estudantes da EJA são indivíduos já excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever e com o aparecimento das tecnologias estes sujeitos se tornam também excluídos digitalmente. Penso que com a inserção TDIC nas práticas dos professores a escola deixa de ser tradicional e se torna um espaço de aprendizagem colaborativa, onde os estudantes passam a ser protagonistas de sua aprendizagem. Quando se traz

as tecnologias para sala de aula o conhecimento e o aprendizado são maiores, então é um caminho sem volta.

Analisando a entrevista com o gestor, foi possível observar que ele pensa que a educação de hoje está ultrapassada e que há falta de adaptação das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas nas salas de aula. Ele aponta a falta de capacitação dos professores e o medo em relação às tecnologias como um dos problemas em relação à prática pedagógica. Além disso, destaca que a infraestrutura física das UDs ainda não é desejada para a inserção no letramento digital. O gestor também reconhece que há uma falta de valorização da EJA por alguns educadores, o que acaba por encorajar os estudantes já excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever.

Esses dados permitem afirmar, também, que o gestor parece consciente dos desafios enfrentados pela educação, especificamente da EJA. Embora ele reconheça esses entraves, também expressa otimismo e esperança quanto ao futuro da educação. O gestor acredita que a inserção das tecnologias nas salas de aula pode transformar a educação e torná-la mais colaborativa e inclusiva. Ao reconhecer esses problemas e propor soluções para eles, o gestor se mostra comprometido com a melhoria da qualidade da educação em sua instituição.

Quando analisadas as respostas dos professores, estudantes, coordenadores e gestor ficam visíveis várias convergências, como, por exemplo, em relação às incorporações das TDIC nas práticas pedagógicas como meio de estabelecer uma aprendizagem mais significativa, despertando maior interesse nos estudantes e os introduzindo em um mundo digital.

Para que um indivíduo seja incluído digitalmente, não basta ter acesso a computadores conectados à Internet: é necessário que este esteja preparado para usar as tecnologias, não apenas no que tange à capacitação em informática, mas com uma educação que permita usufruir de seus recursos de maneira plena. Assim, para se ter uma Inclusão Digital, é preciso que tais conhecimentos façam sentido para os indivíduos, as informações sejam compreendidas e transformadas em conhecimentos novos, contribuindo conseqüentemente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, no âmbito pessoal e profissional. (MORAIS, 2021, p. 59)

A partir dessa concepção de inclusão digital apresentada por Moraes, pode-se afirmar que a incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas é um passo fundamental para garantir uma educação mais inclusiva. Isso porque a educação que permite usufruir dos recursos digitais de maneira plena contribui para a formação de indivíduos mais capacitados para lidar com as demandas sociais e profissionais do mundo contemporâneo.

No entanto, como destacado pelos professores, estudantes, coordenadores e gestores, é necessário investir na formação e capacitação dos professores para que possam se apropriar

dessas tecnologias e utilizá-las de forma efetiva em sala de aula. Dessa forma, a inclusão digital na educação é uma questão que envolve tanto a capacitação dos professores quanto o acesso à tecnologia de forma igualitária, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de se apropriar das TDIC como uma ferramenta para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional. Mas também é visível que o principal entrave para essas práticas está relacionado com a falta de estrutura física, capacitação e a rotatividade de professores. Todos reconhecem que a tecnologia pode ser uma ferramenta importante para melhorar a qualidade da educação, tornando a aprendizagem mais interessante e dinâmica, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de inclusão digital para os estudantes. No entanto, é preciso investir na formação dos professores para que possam se sentir mais seguros em relação ao uso dessas ferramentas, além de fornecer uma infraestrutura adequada que permita a incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas de forma efetiva e sustentável.

Além disso, é importante ressaltar que a utilização das TDIC não se resume apenas no uso de tecnologias de informação e comunicação, mas sim na sua integração às atividades pedagógicas, de modo a potencializar a construção do conhecimento. Assim, sua integração pode promover formas mais dinâmicas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Introduzir tecnologia agregada ao ensino significa mudança de método de ensino, mostrando que o professor está disposto a romper seus próprios paradigmas.

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado. (KENSKI, 2013, p. 24)

Freitas (2010) destaca que, apesar da presença da tecnologia em nosso cotidiano ser cada vez mais marcante, a falta de domínio dos gêneros discursivos e linguagens digitais por parte dos professores é uma realidade, mesmo quando eles possuem acesso aos recursos e formação adequada. Essa carência no desenvolvimento das habilidades necessárias para explorar o potencial das tecnologias digitais na prática docente pode, muitas vezes, comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja

compreendido para além de um uso meramente instrumental. (FREITAS, 2010, p. 340).

As tecnologias digitais permitem um processo de interação, estimulam o diálogo, a criatividade e autonomia dos sujeitos de maneira colaborativa e compartilhada, em diferentes tempos e espaços. Portanto, é preciso que a educação acompanhe esse avanço tecnológico e se atualize para uma abordagem mais criativa e inovadora. As tecnologias digitais podem transformar o ambiente escolar em um espaço em que se desenvolvam habilidades que serão fundamentais para a vida pessoal e profissional do sujeito. A adoção das TDIC nas práticas pedagógicas representa, assim, uma oportunidade para a promoção de uma educação mais inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos representa uma poderosa ferramenta de transformação social, promovendo a inclusão e o empoderamento de pessoas que buscam uma segunda chance de buscar o direito a educação formal para melhorar suas vidas. A consolidação da EJA como modalidade de ensino ocorreu ao longo do tempo, ganhando cada vez mais valorização na legislação e alterando a antiga concepção de supletivo.

As políticas públicas adotadas para a EJA ganharam força com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram direito a educação na idade adequada, bem como a extensão progressiva do Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 firmou a EJA como modalidade de ensino, respaldando-a com as diretrizes subsequentes. Dessa forma, ao ser reconhecida como parte integrante da educação básica, garantir o direito à EJA significa não apenas assegurar a responsabilidade pelo ensino, mas também proporcionar aos jovens, adultos e idosos o direito de frequentar uma escola que exige um modelo de ensino específico, com foco na formação das pessoas ao longo da vida.

A EJA possui uma identidade própria e desempenha três funções principais na inclusão social: a primeira, definida como qualificadora que aprimora habilidades e conhecimentos para melhorar a autonomia e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes; a segunda, equalizadora, que garante oportunidades educacionais para todos, independentemente de fatores como idade, classe social, gênero e etnia; e a terceira e última, a função reparadora que corrige lacunas educacionais passadas e oferece uma segunda chance para os estudantes adquirirem conhecimentos e habilidades perdidas ou nunca alcançadas. Em síntese a EJA visa melhorar a qualidade de vida dos estudantes e promover a igualdade e inclusão social por meio da educação. Para isso, os profissionais envolvidos devem compreender seu papel como educadores e se adaptar às constantes mudanças dos processos educacionais, sociais e tecnológicas.

A introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos é fundamental, sendo necessário reconhecer que a evolução tecnológica ocorre em um ritmo cada vez mais acelerado, o que pode gerar lacunas em termos de infraestrutura e conectividade no âmbito da EJA. Segundo relatos de professores, a adaptação das práticas pedagógicas com o uso das TDIC é relevante, mesmo diante de desafios e dificuldade de acesso. Os resultados também indicam que muitos professores não possuem

habilidades específicas para utilizar recursos tecnológicos. Os docentes, contudo, improvisam, buscando incluir as TDIC em seu cotidiano escolar, já que percebem a melhoria no processo educativo.

Embora a maioria dos estudantes pesquisados afirme que a aprendizagem se torna mais significativa com o uso das TDIC, a falta de estrutura para a execução dessas práticas é um obstáculo importante que deve ser enfrentado. Muitas vezes, os estudantes são autorizados a utilizar seus próprios dispositivos (como celulares) antes que haja uma estrutura adequada para a realização das atividades propostas. Muitos não estão familiarizados com as novas tecnologias, como, por exemplo, ferramentas virtuais e aplicativos. Desse modo, é importante que eles sejam incluídos digitalmente para evitar o aparente analfabetismo digital, ou, ao menos, colaborar de forma mais efetiva para um letramento digital. As escolas devem promover, portanto, o letramento digital, habilitando os estudantes a utilizar as tecnologias de maneira crítica e autônoma e aproveitando as informações disponíveis nos meios digitais.

É essencial que os professores passem por uma formação continuada e sejam capacitados para utilizar as ferramentas tecnológicas de forma pedagógica e eficiente a fim de obter resultados mais significativos no processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que a simples disponibilidade de tecnologias não é suficiente para garantir o desenvolvimento de um ensino eficiente. Isso porque cada recurso tecnológico possui características próprias e alguns precisam de técnicas específicas para serem utilizados de forma adequada pelos professores. Portanto, é essencial que os docentes recebam formação adequada para conhecerem as ferramentas e utilizá-las de forma pedagógica em sala de aula.

A incorporação das TDIC na educação deve ser realizada de forma a privilegiar as características individuais dos estudantes e as necessidades do ambiente escolar. Além disso, é essencial enfatizar que a utilização das TDIC não se limita apenas ao uso dessas ferramentas. O principal objetivo é integrar às atividades pedagógicas para potencializar a construção do conhecimento e promover abordagens inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Introduzir a tecnologia no ensino implica mudar as metodologias e demonstrar, assim, uma disposição para romper com certos paradigmas. É imprescindível compreender que uma pessoa jamais estará totalmente formada, independentemente do nível de escolaridade alcançado. Mesmo quando os professores possuem acesso a recursos tecnológicos e formação adequada, eles podem enfrentar dificuldades para dominar os gêneros discursivos e linguagens digitais, o que eventualmente pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Para que os professores integrem com sucesso as tecnologias digitais à prática profissional e se adaptem ao contexto social contemporâneo, é necessário, também, conhecimento e habilidade com os

gêneros discursivos e linguagens digitais utilizados pelos estudantes, sobretudo quando estamos falando de um público de EJA. A ideia é integrá-los de forma criativa e construtiva no cotidiano escolar, não substituindo as práticas já existentes, mas acrescentando novas abordagens. É importante que professores e educandos sejam letrados digitais, apropriando-se de forma crítica e criativa da tecnologia e atribuindo-lhe significados e funções. Em vez da mera reprodução, o letramento digital deve ser entendido como algo além de um uso instrumental.

As tecnologias digitais promovem a interação, o diálogo, a criatividade e a autonomia dos indivíduos de forma colaborativa e compartilhada, independente de tempo e espaço. A dinâmica do ensino e da aprendizagem continua evoluindo à medida que a tecnologia progride e as necessidades dos estudantes se modificam. É importante, assim, integrar, cada vez mais, as tecnologias e recursos digitais no contexto escolar, indo além do aspecto simplesmente tecnológico. Almeja-se estimular a alfabetização e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita no meio digital, facilitando o acesso aos recursos e informações disponíveis na internet. Assim, promove-se a inclusão digital e amplia-se as oportunidades e experiências educacionais dos estudantes.

Há de se considerar que os avanços tecnológicos no mundo acontecem de forma cada vez mais rápida, esta pesquisa no contexto da EJA evidencia certo descompasso. Ainda enfrenta problemas de infraestrutura relacionada aos equipamentos tecnológicos, digitais e de conectividade. Também foi perceptível, segundo relato dos professores, a importância de adequar as práticas pedagógicas com a utilização das TDIC no contexto escolar mesmo diante dos desafios e dificuldades de acesso. Segundo alguns educadores os resultados têm sido satisfatórios, apesar de ainda existir uma utilização deficiente. Percebe-se também que, mediante a análise dos resultados, muitas vezes o educador não possui um suporte profissional capacitado para utilizar os recursos. Contudo, mesmo sem ter esse profissional, os docentes têm improvisado em suas práticas, buscando inserir as TDIC no cotidiano escolar da melhor forma possível, pois percebem que esses recursos melhoram o processo educativo.

Em suma, é preciso desenvolver uma série de medidas que combinem investimentos em estrutura física, formação e contratação de professores efetivos, políticas públicas, parcerias e novas metodologias de ensino, para criar um ambiente de aprendizagem mais adequado às necessidades dos estudantes, no qual as TDIC possam ser utilizadas para ampliar o conhecimento desenvolvendo habilidades e competências para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Para que as TDIC sejam incorporadas de forma efetiva é preciso adotar práticas inovadoras, adaptando-as às necessidades dos estudantes em cada localidade. É importante que as tecnologias sejam vistas como uma ferramenta auxiliar, que é capaz de

ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem e enriquecer o processo como um todo. É fundamental promover a implementação das TDIC na EJA, com o objetivo de aperfeiçoar o processo educacional e assegurar uma formação integral, adequando às necessidades dos estudantes ao contexto contemporâneo.

Em resumo, a Educação de Jovens e Adultos exige uma atenção especial em diversos aspectos, incluindo a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na sala de aula. As TDIC podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma formação mais conectada com a sociedade atual e suas demandas. No entanto, é fundamental que as tecnologias sejam encaradas como ferramentas auxiliares e que sejam adotadas práticas inovadoras e adaptadas às necessidades locais dos estudantes. Assim, as TDIC na educação precisam ser pensadas em suas vantagens e desvantagens. Entre as principais vantagens estão a flexibilidade e acessibilidade, permitindo aos estudantes o acesso a materiais e recursos de aprendizagem em qualquer hora e lugar. Além disso, o uso de recursos tecnológicos aumenta a motivação e o engajamento dos alunos, tornando a experiência educacional mais dinâmica e interessante. Outro ponto positivo é o desenvolvimento de habilidades digitais, cada vez mais importantes na atualidade. A tecnologia facilita a colaboração e comunicação entre estudantes e professores, superando as barreiras de distância.

Entretanto, há outras questões que também precisam ser consideradas. A desigualdade no acesso à tecnologia pode aumentar a disparidade entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos.

Portanto, é fundamental analisar todas essas vantagens e desvantagens ao se abordar as TDIC na educação, buscando um equilíbrio entre o uso de recursos digitais e o desenvolvimento integral dos estudantes. É importante, assim, destacar que, para que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação sejam efetivamente integradas à Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo estejam em constante atualização e em sintonia com as rápidas transformações tecnológicas. Somente por meio de um fluxo amplo, consistente e contínuo será possível garantir uma educação de qualidade capaz de atender às necessidades e demandas dos estudantes e da sociedade contemporânea.

As TDIC têm potencial para revolucionar as práticas educacionais, facilitar e enriquecer processos de ensino e aprendizagem, bem como promover a inclusão e equalização de oportunidades de acesso à educação de qualidade. Ao negligenciar a integração das TDIC na EJA, corremos o risco de prejudicar os estudantes. Nesse sentido, é essencial investigar, compreender e explorar as realidades e práticas existentes que envolvem a implementação das TDIC na EJA, no intuito de fomentar o diálogo e o compartilhamento de experiências e saberes

entre os profissionais da área. Com isso, urge repensar e reestruturar nossa postura enquanto sociedade e profissionais da educação. Faz-se necessário refletir sobre as possibilidades, benefícios e desafios inerentes ao uso das TDIC na EJA, tomando como base as experiências e práticas já existentes e ampliando futuras pesquisa em prol desta modalidade. Ao olhar para o futuro e agir de modo a contemplar as demandas da sociedade contemporânea, há a contribuição para uma educação mais efetiva, justa e inclusiva para todos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MEB; VALENTE, JA **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: EdUSP, 2011.

ALTHOL, Flávia. **A disciplina Ciência, cultura, tecnologia e trabalho na matriz curricular do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Santa Catarina: avaliação da sua pertinência.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

ARROYO, Miguel González **Diálogos na educação de jovens e adultos pública.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.19-50.

ARROYO, Miguel González **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens,** Petrópolis: Vozes RJ, 2000.

ARROYO, Miguel González **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** 1ª edição, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. **Formação de educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

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

BRANCO, Grasielle Batista & PINTO, Marialva Moog (2022). Levantamento das produções sobre as contribuições do uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 17(3), 1417-1433. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.15915>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA).

BRASIL Conselho Nacional de Educação de Santa Catarina. Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (*) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13/04/2023.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 13/04/2023.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil (de 24 De Fevereiro De 1891). http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 13/04/2023.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil (De 16 De Julho De 1934). http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13/04/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2017. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2017. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2019. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. LDB (1961). Lei De Diretrizes E Base de 1961 - Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140° da Independência e 73° da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 19/02/2023

BRASIL. LDB (1996). Lei De Diretrizes E Base de 1996- Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 19/02/2023

BRASIL. Lei n. 5.692. (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. DF. 1971. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm acesso em 19/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BUZATO, Marcelo El Khouri. (2009). **Letramento e Inclusão**: do estado-nação à era das TIC. DELTA - 25(1), 01–38: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada: 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>

CAPES. Catálogo de Teses da CAPES. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>. Acesso em: 04/05/2021.

CASTRO, Welton Dias. **Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Welton%20Dias%20Castro%20-%20Dissertac%20a%20o%20MPEJA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Welton%20Dias%20Castro%20-%20Dissertac%20a%20o%20MPEJA%20(2).pdf). Acesso em: 04/05/2021

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. **A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 3. p. 66-93. Tradução: Naila Freitas.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Karla, Nascimento. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31691>. Acesso em: 30/04/2021

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA tem J: juventude na educação de jovens e adultos**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

DA SILVA, Renata Andrade da. **O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos: inclusão digital e alfabetização midiática**. João Pessoa: UFPB, 2015. 60f.: il

DAL PIZZOL, A; SANTINELLO, J.; PINHEIRO, B. E. H. **Formação continuada de professores e o uso das tecnologias**. Revista Cocar, v. 15, n. 32, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139. Especial - Out. 2005 pg. 1115 a 1139.

DOS SANTOS Joaquim, B; PESCE, L. **As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014)**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

FIGUEIREDO, Valdete. **A evasão escolar na EJA - educação de jovens e adultos, sob o olhar foucaultiano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. UNIPLAC. 2017. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/199182addcc9fa6d03547a9f51d26885.pdf. Acesso em: 01/05/2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo, 1927-1997. **Conscientização**. 3ª Ed. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1.Ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2013. Recurso digital.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1996/2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62ª ed – Rio de Janeiro Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Maria Tereza **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista. v.26 n.03 p.335-352 dez. 2010
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1ª ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana. 2014.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- GUMERATO, Ana Cecília dos Santos. **EJA, desigualdade social e déficit democrático no Brasil**. Anápolis: IFG, 2021.
- HADDAD, S., & Siqueira, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 88-110 | jul./dez. 2015.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 108-194, dez. 2000.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019. IBGE©2020: ISBN 978-65-87201-09-2. Brasília, 2019.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação Técnica do Censo Demográfico - CTD. **Prévia da população com base nos resultados do Censo Demográfico 2022 até 25 de dezembro de 2022**. https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/pdf. Acesso em 10/04/2023

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. IBGE Notícias, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-d-oticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-pa-ra-2015>. Acesso em: 05/05/2022.

IBICT. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

JOAQUIM, Bruno dos santo. **As TDIC Na Educação de Jovens e Adultos: Estudo de Caso da Formação Continuada em Serviço de Professores da EJA para o Uso Educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/21%20-%20Bruno%20dos%20Santos%20Joaquim.pdf>. Acesso em: 04/05/2021

KENSKI, Marilda Aparecida Behrens. **Tecnologias e ensino presencial e à distância: O estado da arte**. São Paulo: Editora Papirus, 2013.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação Inicial De Educadores No Campo Da Educação De Jovens E Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 53–71, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 13/05/2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia Científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAIS, Ceres Germanna Braga. **Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: um caminho para a humanização?** Revista: Omni. Sapi. Mossoró, Rio Grande do Norte: 2021. v.1, n.1, p. 53-69, ago./nov. DOI: 10.29327/240437.1.1-4.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos – Novos Desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOTA, Kleuver Luís Alves. **Estudo sobre o uso das atuais tecnologias pelos sujeitos da EJA no trabalho e na formação escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2018 Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2XN3T>. Acesso em: 30/04/2021

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Andragogia: a Educação de Jovens e de Adultos em Ambientes Virtuais**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

NASCIMENTO, Cruz, Karla. **Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva**. Dissertação (Mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31691>. Acesso em: 30/04/2021

PALFREEY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: 2011.

PEREIRA, Gabriele da Rocha. **Influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de química: pontos positivos e negativos** Monografia

(Trabalho de Conclusão de Curso em Química: Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Química e Biotecnologia. Maceió, 2022.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de; ALBUQUERQUE, Paula. **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas.** In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle. Sociomaterialidade e digitalização da educação: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. 476p. ISBN 978-65-88831-18-2.

PIERRE, Lévy. **CIBERCULTURA** Tradução de Carlos Irineu da Costa 1ªed. São Paulo: EDITORA 34, 1997.

RAMOS, Elenita de Lima. BREZINSK, Maria Alice Sens **Legislação Educacional.** 2ª. Ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

RAMOS, Magna Camargo Lange. **Seminário de pesquisa e intervenção II.** 1ª. Ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa-ação?** (2020) Disponível em: https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf. Acesso em 12/04/2023.

RUTZ, Carine. W.; WILDNER, Maria. C. S. **Utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Univates Virtual e *Google Classroom* no Ensino Técnico na Universidade do Vale do Taquari. In: MAGEDANZ, A., et al. (Org). **DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Artigos e Resumos.** 1ª. ed. Lajeado: UNIVATES, v. I, 2018. Cap. 7, p. 86 - 97. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf>. Acesso em: 15/01/2022.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 02, de 1983. Autorização para funcionamento do Projeto NEMO de Ensino Fundamental.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 117/90, de 08 de maio de 1990. Autorização para funcionamento do Projeto NEMO de 2º Grau.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 237/91, de 20 de setembro de 1991. Criação do NAES no município Correia Pinto.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 249, de 29 de setembro de 1992. Autoriza o funcionamento do Centro de Educação de Adultos - CEA em Lages - Alterando a nomenclatura de NEMO para CEA.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 224/92, de 01 de setembro de 1992. Criação do NAES no município de Ponte Alta.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 077/16, de 07 de julho de 2016. Criação da UD. Presídio Regional de Lages.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 152/17, de 19 de setembro de 2017. Criação da UD. Presídio Masculino de Lages.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 249/92, de 29 de setembro de 1992. Criação do NAES no município Anita Garibaldi.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 249/92, de 29 de setembro de 1992. Criação do NAES no município de Bocaina do Sul.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 249/92, de 29 de setembro de 1992. Criação do NAES no município de Capão Alto.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 16/93, de 03 de março de 1993. Criação do NAES no município Otacílio Costa.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 01/94, de 01 de fevereiro de 1994. Criação do NAES no município São José do Cerrito.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 029, de 11 de abril de 2026. Dispõe da mudança de endereços e alteração na nomenclatura do NAES - Núcleo Avançado de Ensino Supletivo para Unidades Descentralizadas (UD).

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 203, aprovado em 28 de agosto de 2012. Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais vinculados ao Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 110/2012. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 086, de 15 de julho de 2019. Institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 086, de 15 de julho de 2019. Institui as Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 005, de 29 de março de 2022. Estabelece normas complementares para a expedição e guarda de documentos escolares para a Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 012, de 24 de maio de 2022. Estabelece normas operacionais complementares com o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer CNE/CEB nº 1/2021 e Resolução CNE nº 1/2021, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 203, aprovado em 28 de agosto de 2012. Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais vinculados ao Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. CATARINA. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Parecer nº 152/17, de 19 de setembro de 2017. Criação da UD no município Paineira.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 152/17, de 19 de setembro de 2017. Criação da UD no município de Campo Belo.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Parecer nº 062/18, de 10 de julho de 2018. Criação da UD no município Cerro Negro.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução nº 005, de 29 de março de 2022. Estabelece normas complementares para a expedição e guarda de documentos escolares para a Educação

Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA. In: Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis, 2019. Disponível em: <<http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>> Acesso em: 10/05/2022.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998**. Diário Oficial do Estado n. 15.977, de 7 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTOS, Herbert. F.; CARDOSO, Iseli. L. N. **Tecnologia e Cultura no Ensino de Química**. In: VOIGT (ORG.), C. L. O ensino de Química 1ª. ed. Ponta Grossa: Atena v. 1, 2019. Cap. 10, p. 119-135.

SILVA, Ana Patrícia; SILVA Jaqueline Luiza. **Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos**: Temas em debate. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak 2020.

SILVA, Inês Cortes **Educação, aprendizagem e tecnologias**: relações pedagógicas e interdisciplinares. Alaim Souza Neto - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.914.64-88.

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. **Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilidade da EJA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2017 Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKGMC>. Acesso em: 30/04/2021

UNIPLAC. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertações. Disponível em: <https://www.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes>. Acesso em: 01 mai. 2021.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais** Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

VASCONCELLOS, Celson dos Santos, 1956. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político** – Pedagógico: Elementos metodológicos para elaboração e realização. 24^a ed. Editora: Libertad. São Paulo: 2014

WUNSCH, Luana Priscila. **Tecnologia na Educação: conceitos e prática**. 1^a Ed. Curitiba: InterSaberes, 2018.

7. APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE

Pesquisador: GRASIELLE BATISTA BRANCO

Área Temática: Versão: 4

CAAE: 52319221.4.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.181.200

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

O projeto intitulado "Educação de jovens e adultos: contribuições do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas dos professores" corresponde a uma pesquisa de Mestrado em Educação.

"Desenho:

1.1 TEMA

A presente pesquisa tem como tema a Educação de Jovens e Adultos e a possível contribuição das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas dos professores.

1.2 JUSTIFICATIVA

Chegamos ao século XXI o qual se pode afirmar que está marcado pelo mundo das tecnologias, ou seja, a evolução tecnológica, assim afirma o antropólogo Francisco Barreto Araújo em sua palestra "Impactos da Revolucionária Transformação Digital na História Humana no Século 21: A velocidade da evolução das tecnologias exponenciais é tamanha que o cérebro humano é incapaz de acompanhar. Segundo a Lei de Gordon E. Moore, a capacidade de processamento de dados dobra a cada 18-24 meses. Significa que 30 passos exponenciais do desenvolvimento tecnológico, atual equivalem a 26 voltas em torno da terra. Este cálculo demonstra o tamanho da revolução que estamos vivendo, no presente, e como deverá se tornar a vida humana, nas próximas décadas do século 21.

Graças à transformação digital, ocorrida nos últimos anos, que colocou smartphones nas mãos de milhões de seres humanos com dezenas de aplicativos, monitorados por algoritmos que agrupam pessoas por pensamentos, atitudes e desejos de consumo semelhantes, e ao potencial ilimitado de processamento e armazenamento do Big Data, é inimaginável as novidades que ainda estão por vir. (BARRETO, 2019).

A partir dessa evidente inserção das TDIC no modo de vida das pessoas em geral, esse estudo apresenta algumas questões de pesquisa que são: Como as escolas estão se preparando, em geral, para a inclusão digital? E a EJA em particular? Será que os professores estão devidamente preparados para essa transformação? Os estudantes sabem utilizar de forma eficaz as TDIC ou apenas a conhecem como uma forma de lazer e entretenimento?

Segundo o antropólogo Francisco Barreto Araújo (2019) a educação de hoje, não pode ficar para trás. Caso os sistemas educacionais não se adaptem às mudanças, teremos analfabetos digitais, ou seja, uma nova geração de excluídos. No entanto, para que o conhecimento possa ser construído e reconstruído, precisamos nos apropriar dos novos saberes trazidos pelas TDIC e nos adaptarmos as mudanças, utilizando as ferramentas tecnológicas em favor da educação. Como construir essas práticas no âmbito escolar? Como adaptar-se a essas mudanças, sendo também o próprio agente da mudança?

Com esse Projeto alocado no Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa 1– Políticas e Fundamentos da Educação, pretende-se encontrar algum entendimento para essas inquietações.

1.3 PROBLEMA

Como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, no processo de ensino-aprendizagem na EJA?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, no processo de ensino-aprendizagem na EJA.

1.4.2 Objetivos específicos

- Conhecer o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem na EJA.
- Entender o uso ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos professores.
- Entender o uso ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos os estudantes.
- Analisar as práticas pedagógicas que inserem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e contribuem para o processo de ensino aprendizagem do público alvo EJA."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Primário:

Compreender como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem contribuir com as práticas pedagógicas dos professores, no processo de ensino-aprendizagem na EJA

Objetivo Secundário:

- Conhecer o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem na EJA.
 - Entender o uso ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos professores.
 - Entender o uso ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos os estudantes.
 - Analisar as práticas pedagógicas que inserem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem do público alvo EJA.
 - Construir material didático para divulgar os achados da pesquisa."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa são descritos da seguinte forma:

"Riscos:

O risco da pesquisa será mínimo, mas se ocorrer algum risco ou constrangimento na aplicação de qualquer uma das partes da pesquisa, o pesquisado será encaminhado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito.

A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante. Mesmo depois de assinar o mesmo continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa se darão no momento em que os professores e a comunidade escolar entender a importância de propor a inserção das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores, bem como o desejo de buscar a formação continuada com intuito de se apropriar do uso das TDIC nas suas práticas evitando assim contribuir com uma massa de analfabetos digitais em pleno século XXI."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer é pela **aprovação**.

Deve-se, contudo, respeitar o que está previsto no TCLE, no qual consta a garantia de sigilo e confidencialidade:

"Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia."

Como o TCLE não identifica a instituição, fica vedada a identificação da mesma na pesquisa ou quaisquer publicações derivadas da pesquisa. Por identificação, compreende-se a divulgação do nome, endereço e descrições pormenorizadas do espaço físico, de características arquitetônicas ou quaisquer especificidades que possam levar a identificação da instituição.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

TIPO DOCUMENTO	ARQUIVO	POSTAGEM	AUTOR	SITUAÇÃO
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830905.pdf	06/12/2021 20:41:41	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado /Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_ALTERNATIVA_NO_ANEXOS.pdf	06/12/2021 20:40:59	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	TCLE_PROFESSORES.pdf	06/12/2021 20:40:25	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	TCLE_ESTUDANTES.pdf	06/12/2021 20:39:46	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRECAO.pdf	06/12/2021 20:39:22	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_DA_INSTITUICAO.pdf	07/11/2021 21:52:50	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	CARTA_SOLICITACAO_DE_AUTORIZACAO_A_DIRECAO_DO_CEJA.pdf	07/11/2021 21:51:26	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito

Outros	TERMO_DE_COMPRO- MISSO_CRE.pdf	07/11/2021 21:50:48	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	ORGANOGRAMA_E_DETALHA- MENTO _DA_COLETA_DE_DA- DOS_DA_PESQ UISA_COM_SERES_HUMANOS.pdf	07/11/2021 21:48:26	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	ENTREVISTA_ESTRU- TURA_COM_DIR ECAO.pdf	07/11/2021 21:48:04	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	RODA_DE_CONVERSA_SEMIES- TRUT URADA.pdf	07/11/2021 21:47:25	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSO- RES.pdf	07/11/2021 21:46:58	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ESTUDANTE.pdf	07/11/2021 21:46:07	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO_DO_PESQUISA- DOR. pdf	30/09/2021 10:03:28	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CIEN- CIA_E_CONC ORDANCIA_DAS_INSTITUI- COES_ENV OLVIDAS.pdf	30/09/2021 10:02:24	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	24/09/2021 18:52:20	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	23/09/2021 10:59:26	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	23/09/2021 10:58:55	GRASIELLE BATISTA BRANCO	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

LAGES, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por: Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

8. APÊNDICE B - TERMO PROFESSOR (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR TCLE (RESOLUÇÃO 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**. O objetivo desta pesquisa é compreender quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizada nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos na região e analisar quais as principais dificuldades e potencialidades para sua aplicação efetiva nesta modalidade de ensino.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize tempo para responder o questionário que será entregue na escola nos meses de novembro e dezembro que acontecerá de forma presencial, respeitando todas as regras do distanciamento conforme Plano de Contingência da escola, previamente agendadas. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar e propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e situações ensino aprendizagem com o uso das TDIC. **De acordo com a resolução 510/2016**, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer situações delicadas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exitosas da EJA. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016 e complementares. A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante. Mesmo depois de assinar o mesmo continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº 630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria, piso superior, Lages SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso), CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

(Participante da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Grasielle Batista Branco, Telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. E-mail: grasi@uniplaclages.edu.br

(Responsável pela pesquisa)

Lages, ____ de _____ de 2022.

9. APÊNDICE C - TERMO COORDENADOR (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDEADOR TCLE (RESOLUÇÃO 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**. O objetivo desta pesquisa é compreender quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizada nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos na região e analisar quais as principais dificuldades e potencialidades para sua aplicação efetiva nesta modalidade de ensino.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize tempo para responder o questionário que será entregue na escola nos meses de novembro e dezembro que acontecerá de forma presencial, respeitando todas as regras do distanciamento conforme Plano de Contingência da escola, previamente agendadas. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar e propiciar uma reflexão sobre a práticas pedagógicas e situações ensino aprendizagem com o uso das TDIC. **De acordo com a resolução 510/2016**, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer situações delicadas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizadas. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exitosas da EJA. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016 e complementares. A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante. Mesmo depois de assinar o mesmo continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº 630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria, piso superior, Lages SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso), CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

(Participante da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Grasielle Batista Branco, Telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. E-mail: grasi@uniplaclages.edu.br

(Responsável pela pesquisa)

Lages, ____ de _____ de 2022.

10. APÊNDICE D - TERMO ESTUDANTE (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE TCLE (RESOLUÇÃO 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**. O objetivo desta pesquisa é compreender quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizada nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos na região e analisar quais as principais dificuldades e potencialidades para sua aplicação efetiva nesta modalidade de ensino.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize tempo para responder o questionário que será entregue na escola nos meses de novembro e dezembro que acontecerá de forma presencial, respeitando todas as regras do distanciamento conforme Plano de Contingência da escola, previamente agendadas. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar e propiciar uma reflexão sobre a práticas pedagógicas e situações ensino aprendizagem com o uso das TDIC. **De acordo com a resolução 510/2016**, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer situações delicadas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exitosas da EJA. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016 e complementares. A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante. Mesmo depois de assinar o mesmo continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº 630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria, piso superior, Lages SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso), CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

(Participante da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Grasielle Batista Branco, Telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. E-mail: grasi@uniplaclages.edu.br

(Responsável pela pesquisa)

Lages, ____ de _____ de 2022.

11. APÊNDICE E - TERMO GESTOR ESCOLAR (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTOR ESCOLAR TCLE (RESOLUÇÃO 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE**. O objetivo desta pesquisa é compreender quais são as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizada nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos na região e analisar quais as principais dificuldades e potencialidades para sua aplicação efetiva nesta modalidade de ensino.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize tempo para de uma entrevista semiestruturada que será realizada na escola no mês de dezembro que acontecerá de forma presencial, respeitando todas as regras do distanciamento conforme Plano de Contingência da escola, previamente agendadas. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar e propiciar uma reflexão sobre a práticas pedagógicas e situações ensino aprendizagem com o uso das TDIC. **De acordo com a resolução 510/2016**, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer situações delicadas, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Os benefícios da pesquisa são propiciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas exitosas da EJA. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016 e complementares. A pesquisa pode ser interrompida a qualquer tempo, por solicitação do participante. Mesmo depois de assinar o mesmo continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº 630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria, piso superior, Lages SC, (49) 3251-1086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso), CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

(Participante da pesquisa)

Responsável pelo projeto: Grasielle Batista Branco, Telefone: (49) 988363828, ou pelo endereço Rua Jonas Lima de Medeiros Nº630, Bairro: Vila Maria, CEP 88519/440. E-mail: grasi@uniplaclages.edu.br

(Responsável pela pesquisa)

Lages, ____ de _____ de 2022.

12. APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

Professor, você está sendo convidado a participar da pesquisa da Mestranda Grasielle Batista Branco, suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Esta pesquisa é parte dos estudos no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, a questão que norteia a pesquisa é como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos utilizam (ou não) as ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas práticas de ensino-aprendizagem em pleno século XXI? Este questionário ficará com o pesquisador e não será revelado seu nome.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

NOME (opcional) _____ **IDADE:** _____

GÊNERO () MASCULINO () FEMININO () OUTRO. QUAL? _____

RAÇA/COR: () NÃO DECLARADA () PARDA () BRANCO () NEGRO () INDÍGENA

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____ **TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EJA:** _____

GRADUAÇÃO: _____ **COMPONENTE CURRICULAR QUE LECIONA:** _____

SEGMENTO: () NIVELAMENTO () ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO

UNIDADE DE ENSINO (MUNICÍPIO): _____

TÍTULO DA PESQUISA: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE.

1. Quando você ouve a expressão: **AS TECNOLOGIAS DIGITAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**, qual a primeira palavra que você lembra ou associa?

2. Você utiliza as tecnologias digitais ou programas de computador na prática pedagógica?

() Não () Sim.

3. Se sim, que tipo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação você utiliza em sala de aula? Especifique que programas e/ou que aplicativos, você utiliza:

4. Tem alguma prática relacionada com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que considera interessante compartilhar? Descreva.

5. O(a) professor(a) teve formação para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Sim Parcial Onde? _____
 Não

6. A sua escola dispõe de algum profissional responsável pelo apoio aos professores quanto ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Sim Não

7. Os estudantes em **suas aulas** têm acesso às tecnologias em sala de aula por meio de:

Celular Notebook Tablet Não tem acesso

8. Em relação aos recursos tecnológicos qual(is) das opções a seguir tem em sua escola:

EM RELAÇÃO AO PROFESSOR		
RECURSO	SIM	NÃO
Sala de informática		
Notebook		
Tablet		
Wi-fi		
Não disponibiliza recursos tecnológicos		

9. Se trabalhou nesta instituição de ensino durante 2020 e 2021, período de pandemia (ensino remoto), qual alternativa mais se encaixou em relação a retirada de materiais e avaliações dos estudantes:

- Utilização de Plataforma educacionais (*Google Classroom*).
- Retirada de forma física e devolutiva por WhatsApp.
- Retirada e Devolutiva de material de forma física.
- Desistiu da escola, não entregou as atividades.
- Outro, qual: _____

Por que você fez essa escolha:

10. Sendo a Cultura Digital uma das dez competências previstas na BNCC, você sabe informar quais são os direcionamentos que o projeto político pedagógico da sua escola contempla em relação as metodologias ativas para o uso das tecnologias na EJA?

11. Qual sua avaliação sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica da EJA?

13. APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO: COORDENADOR

Coordenador, você está sendo convidado a participar da pesquisa da Mestranda Grasielle Batista Branco, suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Esta pesquisa é parte dos estudos no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, a questão que norteia a pesquisa é como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos utilizam (ou não) as ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas práticas de ensino-aprendizagem em pleno século XXI? Este questionário ficará com o pesquisador e não será revelado seu nome.

IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR

NOME (opcional) _____ **IDADE:** _____

GÊNERO () MASCULINO () FEMININO () OUTRO. QUAL? _____

RAÇA/COR: () NÃO DECLARADA () PARDA () BRANCO () NEGRO
() INDÍGENA

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____ **TEMPO DE MAGISTÉRIO NA EJA:** _____

GRADUAÇÃO: _____ **COMPONENTE CURRICULAR QUE LECIONA:** _____

SEGMENTO: () NIVELAMENTO () ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO

UNIDADE DE ENSINO (MUNICÍPIO): _____

TÍTULO DA PESQUISA: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE.

1. Quando você ouve a expressão: **AS TECNOLOGIAS DIGITAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**, qual a primeira palavra que você lembra ou associa?

2. Você utiliza as tecnologias digitais ou programas de computador na prática pedagógica?

() Não () Sim.

3. Se sim, que tipo de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação você utiliza em sala de aula? Especifique que programas e/ou que aplicativos, você utiliza:

4. Tem alguma prática relacionada com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que considera interessante compartilhar? Descreva.

5. O(a) professor(a) teve formação para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Sim Parcial Onde? _____
 Não

6. A sua escola dispõe de algum profissional responsável pelo apoio aos professores quanto ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Sim Não

7. Os estudantes em **suas aulas** têm acesso às tecnologias em sala de aula por meio de:

Celular Notebook Tablet Não tem acesso

8. Em relação aos recursos tecnológicos qual(is) das opções a seguir tem em sua escola:

RECURSO	SIM	NÃO
Sala de informática		
Notebook		
Tablet		
Wi-fi		
Não disponibiliza recursos tecnológicos		

9. Se trabalhou nesta instituição de ensino durante 2020 e 2021, período de pandemia (ensino remoto), qual alternativa mais se encaixou em relação a retirada de materiais e avaliações dos estudantes:

- Utilização de Plataforma educacionais (*Google Classroom*).
- Retirada de forma física e devolutiva por WhatsApp.
- Retirada e Devolutiva de material de forma física.
- Desistiu da escola, não entregou as atividades.
- Outro, qual: _____

Por que você fez essa escolha:

10. Sendo a Cultura Digital uma das dez competências previstas na BNCC, você sabe informar quais são os direcionamentos que o projeto político pedagógico da sua escola contempla em relação as metodologias ativas para o uso das tecnologias na EJA?

11. Qual sua avaliação sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica da EJA?

14. APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO: ESTUDANTE

Estudante, você está sendo convidado a participar da pesquisa da Mestranda Grasielle Batista Branco, suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Esta pesquisa é parte dos estudos no Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, a questão que norteia a pesquisa é como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos utilizam (ou não) as ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em suas práticas de ensino-aprendizagem em pleno século XXI? Este questionário ficará com o pesquisador e não será revelado seu nome.

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

NOME (opcional) _____ **IDADE:** _____

GÊNERO () MASCULINO () FEMININO () OUTRO. QUAL? _____

RAÇA/COR: () NÃO DECLARADA () PARDA () BRANCO () NEGRO () INDÍGENA

SEGMENTO: () NIVELAMENTO () ENSINO FUNDAMENTAL () ENSINO MÉDIO

UNIDADE DE ENSINO (MUNICÍPIO): _____

TÍTULO DA PESQUISA: USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA REGIÃO SERRANA CATARINENSE.

1. Quando você ouve a expressão: **AS TECNOLOGIAS DIGITAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**, qual a primeira palavra que você lembra ou associa?

2. Você, estudante, tem acesso às tecnologias por meio de:

() Celular () Notebook () Tablet () Computador () Não tem acesso

3. Você utiliza as tecnologias digitais ou programas de computador para auxiliar nas tarefas escolares:

() Não () Sim. Quais: _____

4. O(a) professor(a) propõe que utilize o celular, computador, entre outras tecnologias para realizar as atividades em sala de aula?

() Sim

() Não

5. Se a resposta à questão 4 (quatro) foi SIM, quais componentes curriculares (disciplinas) mais utilizam as TDIC em sala de aula?

6. Para você, estudante, tem diferença nas aulas **com ou sem** a utilização das Tecnologias? Qual metodologia tem mais significado na sua aprendizagem?

7. Tem algum exemplo de prática em sala de aula que o professor utilizou as Tecnologias da Informação e Comunicação que chamou sua atenção. Descreva?

8. Em relação aos recursos tecnológicos qual(is) das opções a seguir a escola oferece para o estudante:

RECURSO	SIM	NÃO
Sala de informática		
Notebook para acesso em sala de aula		
Tablet para acesso em sala de aula		
Wi-fi para acesso em sala de aula		
Não disponibiliza recursos tecnológicos em sala de aula		

9. Se você estudou nesta instituição de ensino durante 2020 e 2021, período de pandemia (ensino remoto), qual(is) alternativa(s) mais se encaixou em relação à retirada de materiais e avaliações:

- Utilização de Plataforma educacionais (*Google Classroom*).
- Retirada de forma física e devolutiva por Whatsapp.
- Retirada e Devolutiva de material de forma física.
- Desistiu da escola, não entregou as atividades.
- Não frequentou a escola neste período.
- Outro. Qual? _____

Por que você fez esta escolha? _____

15. APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA: GESTOR

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Apresentação do pesquisador e explicar o porquê da pesquisa.
2. Identificação do Gestor ou responsável pela equipe pedagógica:
 - Nome
 - Tempo de magistério na EJA
3. Como você vê a escola no Século XXI? Este espaço é tecnológico em relação as práticas pedagógicas, ou ainda as práticas pedagógicas não utilizam essas ferramentas no cotidiano escolar?
4. Você considera importante adaptar a prática docente as tecnologias digitas de informação e comunicação. Como?
5. A sua escola tem uma política de uso de tecnologias como computadores, celulares e internet?
6. Quais as maiores dificuldades que você observa em relação a utilização das TDIC em sala de aula?
7. Qual a porcentagem aproximada de professores que utilizam as TDIC em sala de aula.
8. Em relação aos recursos tecnológicos qual(is) das opções a seguir tem em sua escola:

EM RELAÇÃO AO PROFESSOR			EM RELAÇÃO AO ESTUDANTE		
RECURSO	SIM	NÃO	RECURSO	SIM	NÃO
Sala de informática			Sala de informática		
Notebook			Notebook		
Tablet			Tablet		
Wi-fi			Wi-fi		
Não disponibiliza recursos tecnológicos			Não disponibiliza recursos tecnológicos		

9. Você, como gestor/equipe pedagógica, observa que os estudantes fazem uso das tecnologias em sala de aula por meio de:

Celular Notebook Tablet Não tem acesso
10. Quais recursos de TDIC que você observa nas atividades pedagógicas dos professores da EJA?
11. A sua escola dispõe de algum profissional responsável pelo apoio aos professores no uso das tecnologias no processo educativo e pelo cuidado com os recursos disponíveis?

Sim Não

12. Os(as) professores (as) tiveram ou tem formação para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

() Sim () Parcial Onde? _____ () Não

11 Como aconteceu a adesão dos estudantes em 2020 e 2021, período de pandemia (ensino remoto), qual alternativa mais se encaixou em relação a retirada de materiais e avaliações dos estudantes:

() Utilização de Plataforma educacionais (*Google Classroom*).

() Retirada de forma física e devolutiva por WhatsApp.

() Retirada e Devolutiva de material de forma física.

() Desistiu da escola, não entregou as atividades.

() Outro, qual: _____

Existe alguma justificativa para a escolha.

13. Sendo a Cultura Digital uma das dez competências previstas na BNCC, você sabe informar quais são os direcionamentos que o projeto político pedagógico da sua escola contempla em relação às metodologias ativas para o uso das tecnologias na EJA?

14. Qual sua avaliação sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na prática pedagógica da EJA?

15. Quando você ouve a expressão: **AS TECNOLOGIAS DIGITAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)**, qual a primeira palavra que você lembra ou associa?

16. Tem alguma prática relacionada com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que considera interessante compartilhar? Descreva.

17. Qual seu ponto de vista em relação ao uso ou não das tecnologias durante o processo de aprendizagem? De que forma você avalia este tipo de metodologia?