

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

LEILA MARY MOTOKI

INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19

**BAURU
2023**

LEILA MARY MOTOKI

INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata.

BAURU
2023

Motoki, Leila Mary.

Inclusão digital na EJA: uso das TDIC durante a
pandemia COVID-19 / Leila Mary Motoki, 2023
142 f. : il.

Orientadora: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação. 3.
Tecnologia. 4. Tecnologia Digital de Informação e
Comunicação. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LEILA MARY MOTOKI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 08 dias do mês de dezembro do ano de 2023, às 09:30horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LEILA MARY MOTOKI, intitulada "INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19" e produto educacional "Oficina on-line EJA Digital". A comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Orientador(a)-Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. JARINA RODRIGUES FERNANDES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/Universidade Federal de São Carlos, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA



Documento assinado digitalmente

ELIANA MARQUES ZANATA

Data: 08/12/2023 16:57:53-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DEDICATÓRIA

Aos meus pais: *Jun Motoki* e *Nair Harumi Motoki*, filhos de imigrantes japoneses, agricultores e que não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos. Meu pai concluiu o Ensino Primário e minha mãe cursou até o 1º ano do Ensino Ginásial. Eles sempre me inspiraram para que eu me dedicasse, da melhor maneira possível, à Educação de Jovens e Adultos e, muitas vezes, vi refletido nos olhos dos meus discentes um pouco da doçura e humanidade que vejo nos olhos de meus pais.

AGRADECIMENTOS

Eu jamais conseguiria alcançar meus objetivos se optasse por uma jornada sozinha, por isso, a minha lista de agradecimentos é imensa, visto que sempre fui muito privilegiada em contar com parcerias e pessoas especiais. Certamente, não conseguirei nomear todas as pessoas que me ajudaram a ser quem eu sou e chegar até aqui, por isso, aqui registro meus agradecimentos e minhas desculpas àqueles que não mencionei.

Primeiramente agradeço a Deus, pois apesar de ser agnóstica, filha de pai budista e mãe católica, acredito e sou muito grata a essa poderosa energia que conduz minha vida e me possibilita experimentar diversas formas de milagres, sendo a existência o maior deles.

Agradeço à minha família, a base de toda minha formação, incentivadora para lançar-me aos desafios e incontestemente torcedora para que eu alcance meus êxitos: meus pais, irmãos, filhas, marido e sogros.

Agradeço ao meu esposo, Ricardo Pimentel Nogueira, por acompanhar de perto o meu percurso nessa imensa jornada ao conhecimento e por sempre me apoiar quando precisei.

Agradeço às minhas filhas: Melissa Motoki Nogueira e Mayara Motoki Nogueira, pelas trocas de experiências e mútua aprendizagem durante o curso. A Mayara foi quem desenvolveu o aplicativo que faz parte do produto educacional que elaborei.

Agradeço imensamente à professora Eliana Marques Zanata por ter me proporcionado a realização de um sonho e por ter se tornado, para mim, referência profissional e humana. Sua postura empática e suas palavras sempre muito otimistas me levaram a chegar a esta etapa final do Mestrado.

Agradeço a todos os professores das disciplinas que cursei, em especial ao Prof. Dr. Fábio Fernandes Vilella, com quem confirmei minhas crenças de que ser

docente é um ato político, humanitário, solidário e cheio de valores. Suas contribuições para o desenvolvimento do produto educacional foram muito enriquecedoras.

Agradeço à minha amiga Manoela Afonso por ter me apresentado ao curso e ao primeiro grupo de pesquisa que participei.

Apesar de grande parte do curso ter sido realizada de maneira remota, devido à pandemia, mesmo assim, pude contar com parcerias que me fortaleceram e fizeram-me seguir no enfrentamento às dificuldades.

Agradeço aos meus primeiros colegas de curso enquanto aluna especial do mestrado, pois foram importantes incentivadores para que eu me inscrevesse à prova de seleção no final de 2020: Maria Aparecida Paiva, Vinicius Menezes e Cecília Massako Nomiso.

Agradeço a todos os colegas de mestrado pelas trocas de experiências e ideias. Em especial à Naiara Maria de Farias Juliani e ao Roger Moreira de Almeida por participarem do processo de elaboração do produto educacional.

Agradeço aos meus colegas de profissão, equipe de docentes do CEEJA, pela parceria e pelo incentivo, em especial à Meiriane Jordão da Silva e Glaucia Pires por participarem do produto educacional.

Agradeço à amiga Edilaine Rosa e à sua mãe, Maria Helena Rosa, pelas contribuições para a construção dos materiais do produto educacional.

Agradeço a toda a comunidade escolar do CEEJA analisado nesta pesquisa, pelo apoio ao meu trabalho como professora e pesquisadora. Sem a colaboração de todos não seria possível obter êxitos e nem colher importantes dados para meus estudos.

E não poderia deixar de agradecer aos alunos do CEEJA, em especial ao aluno Lucas Peres Gonçalves por ter aceitado participar do produto educacional.

Agradeço a todos os alunos que se propuseram a responder à pesquisa e também utilizaram o produto educacional para a aprendizagem. Nada teria sentido se não fosse por eles.

Agradeço imensamente aos meus colegas e à equipe gestora da escola municipal em que leciono. Assim como tantos outros colegas de profissão, acumulo cargo e, frequentemente, exerço diversas funções, dedicando-me ao máximo ao trabalho. Confesso que esses anos que estive estudando foram muito desgastantes pelo fato de não poder dedicar-me somente à pesquisa! Certamente, sem a compreensão e apoio dessa comunidade escolar minha jornada teria sido muito mais difícil.

Enfim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, tornaram possível minha jornada até o final. Muito obrigada a todos!

MOTOKI, L. M. **Inclusão digital na EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

RESUMO

Em 2020, a Pandemia Covid-19 trouxe significativas mudanças à sociedade, inclusive nos contextos educacionais, principalmente pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ganharam lugar de destaque, permitindo que docentes e discentes pudessem dar continuidade aos estudos durante o ano letivo. A inabilidade ao uso de ferramentas digitais e a urgência para a organização e efetivação do ERE impactaram negativamente na aprendizagem das classes mais vulneráveis. Diante dessas adversidades, muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se encontravam excluídos digitalmente não conseguiram dar continuidade aos estudos, o que elevou consideravelmente a evasão escolar desse público-alvo. A pesquisa teve como objetivo analisar quais foram os reais impactos do uso das TDIC em um CEEJA, durante o ensino remoto, e quais mudanças acarretaram no trabalho docente da Unidade de Ensino (UE). O estudo se deu em três etapas: na primeira foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre a EJA e o CEEJA, o uso das TDC na EJA e a formação docente para CEEJA; na segunda etapa foram aplicados questionários aos professores e alunos de um CEEJA e na terceira, foi elaborado e aplicado o produto educacional intitulado “Oficina EJA Digital”, versando sobre a contextualização sobre a EJA no Brasil e o trabalho de Paulo Freire para a educação. Os principais resultados e dados obtidos, durante o processo do trabalho, apontaram para a necessidade de urgente implementação de políticas públicas que visem a inclusão digital na EJA e a formação continuada em serviço dos docentes dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pandemia Covid-19. Tecnologia Digital de Comunicação e Informação.

MOTOKI, L. M. **Digital inclusion in EJA: use of TDIC during the COVID-19 pandemic.** Dissertation (Master's in Teaching for Basic Education) - Faculty of Sciences, UNESP, Bauru, 2023.

ABSTRACT

In 2020, the Covid-19 Pandemic brought significant changes to society, including in educational contexts, mainly due to the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE), in which Digital Information and Communication Technologies (TDIC) gained prominence, enabling teachers and students to continue the academic year. The inability to use digital tools and the urgency to organize and implement the ERE had a negative impact on the learning of the most vulnerable student groups. Faced with these adversities, many Youth and Adult Education (EJA) students who found themselves digitally excluded were unable to continue their studies, which considerably increased school dropout rates within this target group. The research aimed to analyze the real impacts of using TDIC in a CEEJA, during remote teaching, and the changes they caused in the teaching work of the Teaching Unit (UE). The study took place in three stages: in the first, bibliographical and documentary research was carried out on EJA and CEEJA, the use of TDC in EJA and teacher training for CEEJA; In the second stage, questionnaires were administered to teachers and students of a CEEJA and in the fourth stage, educational product entitled "Oficina EJA Digital" was prepared and applied, focusing on the contextualization of EJA in Brazil and the work of Paulo Freire for education. The main results and data obtained during the work process indicate the urgent need for the implementation of public policies focused on digital inclusion in EJA and the continued in-service training of teachers of this teaching modality.

Keywords: Youth and Adult Education. Covid-19 pandemic. Digital Communication and Information Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Palestra realizada em um CEEJA	29
Figura 2- Perfil dos alunos matriculados no CEEJA em 2020	46
Figura 3 - Tempo de trabalho na Docência.....	67
Figura 4 - Tempo de experiência no CEEJA.....	67
Figura 5 - Ferramentas digitais usadas para trabalhar antes do ERE.....	68
Figura 6 - Como aprenderam a usar as TDIC para ERE?	69
Figura 7 - Formação dos docentes para EJA	69
Figura 8 - Formação para uso das TDIC	70
Figura 9- Percepções de docentes sobre o ERE.....	71
Figura 10 - Dispositivos eletrônicos adquiridos durante o ERE.....	72
Figura 11 - Processo de edição de vídeo com aplicativo Movavi.....	82
Figura 12 - Produção de vídeos com o aplicativo VideoScribe	83
Figura 13 - Acesso ao aplicativo e instalação no smartphone	86
Figura 14- Página de primeiro acesso e cadastro	86
Figura 15- Exemplo das interações no grupo de WhatsApp da oficina.....	87
Figura 16 - Menu e início do aplicativo da oficina.....	87
Figura 17 - Vídeo de abertura do curso	88
Figura 18 - Conteúdos do módulo 1.....	88
Figura 19 - Conteúdos do módulo 2	89
Figura 20 - Seções do encerramento do curso.....	90
Figura 21 - Atividade avaliativa	90
Figura 22 - Declaração de conclusão	91
Figura 23 – Resposta do cursista A	92
Figura 24 - Resposta do cursista B.....	92
Figura 25 - Resposta do cursista C.....	93
Figura 26 - Resposta do cursista D.....	93
Figura 27 - Resposta do cursista E.....	94
Figura 28 - Resposta do cursista F	94
Figura 29 - Local que acessou a oficina	96
Figura 30 - Avaliação sobre a oficina.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrizes curriculares do Ensino Fundamental – anos finais	28
Quadro 2 - Matrizes curriculares do Ensino Médio	29
Quadro 3 - Principais Políticas Públicas para EJA no Brasil	36
Quadro 4 - CEEJAs do Estado de São Paulo.....	45
Quadro 5 - Pesquisa sobre uso das TDIC nos CEEJAS	52
Quadro 6 - Pesquisa sobre formação de professores no CEEJA	56
Quadro 7 - Professores participantes da pesquisa.....	65
Quadro 8 - Faixa etária dos 26 alunos concluintes.....	74
Quadro 9 - Faixa etária dos alunos matriculados	76
Quadro 10 -Tempo que os alunos levaram para terminar a oficina	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEJA	Centro Educacional de Jovens e Adultos
CEL	Centro de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease</i> - 2019
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens Adultos
EPJA	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDE	<i>Integrated Development Environment</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOOC	<i>Massive Online Open Courses</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PEP	Programa de Educação Profissional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens Adultos
PNQL	Plano Nacional de Qualificação
PPGDEB	Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da <i>Educação</i> Profissional com a <i>Educação</i> Básica na Modalidade de <i>Educação</i> de Jovens e Adultos

PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SDK	<i>Software Development Kit</i>
SECADI	Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	21
1 METODOLOGIA	25
1.1 Local da pesquisa	27
1.2 Participantes da pesquisa	30
1.3 Procedimentos	30
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA.....	32
2.1 Breve histórico da EJA no Brasil.....	32
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a inclusão digital	38
2.3 A formação de professores para EJA e uso das TDIC	41
2.4 Breve histórico dos CEEJAs	44
3 ESTUDO 1 - TDIC E FORMAÇÃO DOCENTE PARA CEEJA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	51
3.1 Pesquisas sobre o uso das TDIC nos CEEJAs /SP	51
3.2 Pesquisas sobre a formação de professores nos CEEJAs	54
4. ESTUDO 2 – ERE NA EJA E CEEJA DURANTE A PANDEMIA COVID-19	59
4.1 Uso das TDIC na EJA durante a Pandemia COVID-19.....	59
4.2 O Ensino Remoto Emergencial em um CEEJA.....	63
4.3 Percepções de professores sobre o ERE.....	65
4.4 Alunos concluintes durante do ERE	74
4.5 Alunos do CEEJA durante o ERE.....	76
5 ESTUDO 3 - PRODUTO EDUCACIONAL	79
5.1 Metodologia do produto	80
5.2 Produção de materiais digitais diversificados	81

5.3 Aplicativo para <i>Android</i>	83
5.4 Oficina <i>on-line</i> EJA Digital.....	85
5.4.1 Abertura do Curso	88
5.4.2 Módulo 1.....	88
5.4.3 Módulo 2.....	89
5.4.4 Encerramento do curso	89
5.5 Alunos que cursaram a oficina <i>on-line</i>	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO	111
APÊNDICES.....	114

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma maternidade na cidade de Osvaldo Cruz, interior do Estado de São Paulo, mas cresci e vivi até os 17 anos em um sítio pertencente no Município de Parapuã. Meus pais são agricultores e feirantes, e por muitos anos, também trabalharam na criação de bicho-da-seda.

Fui alfabetizada em uma escola próxima de casa, era uma pequena escola que atendia alunos da 1ª à 4ª série, situada na zona rural, com apenas uma sala multisseriada. Estudávamos todos juntos; em média, éramos entre 15 a 20 crianças em diferentes séries. Minha primeira professora se chamava Margarida. Ela era extremamente rígida e exigente, não perdoava os erros cometidos pelos alunos. Por isso, tínhamos que ter muito cuidado para não errar, e me lembro que muitos colegas não conseguiram terminar os estudos, pois sentiam-se incapazes de aprender ou tinham que trabalhar muito para ajudar a família.

Como se pode imaginar, na nossa infância, tínhamos que exercitar nossa criatividade e capacidade de sonhar para conhecer novas histórias e experiências. Eu descobri sozinha, através da leitura, um mundo bastante fértil para explorar minha imaginação e me sentir mais feliz.

Eu sonhava pequeno; tinha muita vontade de estudar, fazer cursos de inglês, datilografia e cursar o "colegial", termo utilizado na época para se referir ao Ensino Médio. Infelizmente, não consegui realizar nenhum desses sonhos. Cursos particulares eram inviáveis para mim devido a questões financeiras, e quanto ao Ensino Médio, eu só poderia estudar à noite, o que me levou a cursar o Ensino Técnico em Contabilidade.

Naquela época, eu não tinha a menor noção de que isso aconteceu porque eu fazia parte da classe de trabalhadores e que, para mim, era negado, pelo Estado, o acesso a uma aprendizagem que me preparasse para a Universidade. No último ano do Ensino Médio, minha sala tinha 56 alunos, e não havia qualidade nem qualquer preocupação com metodologias que nos fizessem refletir, ter consciência ou buscar nossa autonomia.

Como o curso não me deixava feliz, já que eu não gostava de fazer cálculos e balanços, comecei a estudar sozinha, emprestando livros didáticos da biblioteca e tentando resolvê-los. Ao final do curso técnico, tive que escolher um curso em uma

faculdade pública para continuar a estudar. Cheguei a cogitar parar de estudar para trabalhar, mas minha mãe insistiu muito para que eu fosse para a Universidade. Escolhi Letras na UNESP de Assis, que, apesar de concorrido na época, era menos em relação a outros cursos que também me interessavam.

Mudei para a cidade de Assis aos 17 anos e tive que “me virar” em uma terra desconhecida e sozinha. Certamente, não teria condições de me manter na Universidade se não fossem alguns programas ofertados pela UNESP, como moradia estudantil e Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE).

Já no terceiro ano do curso, comecei a lecionar, e desde então, exerço a única profissão que conheci. Após me formar, constituí minha família e me dediquei ao trabalho e às minhas filhas, retornando aos estudos muitos anos depois, apenas quando elas já estavam na Universidade.

Decidi estudar sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos) porque me apaixonei por essa modalidade de ensino, na qual leciono desde 2014. Identifico-me muito com esses alunos porque também sou como eles, ou seja, tive que priorizar outros aspectos da minha vida, mas a vontade e a necessidade de voltar aos estudos me trouxeram até aqui. Esta pesquisa me fez entender o que somos enquanto educadores, estudantes e pesquisadores: seres humanos em constante formação!

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa despontou de questionamentos que emergiram de um novo cenário social e educacional decorrente da pandemia por Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), oficialmente declarada no país em março de 2020 (BRASIL, 2020).

As exigências de isolamento social e mudanças de comportamento impulsionaram o destaque das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas relações interpessoais. As mudanças foram sentidas em todos os âmbitos comuns, inclusive nos ambientes educacionais.

Embora houvesse um certo movimento para que as escolas se apropriassem das TDIC para a aprendizagem, mesmo antes da pandemia, não se pode afirmar que isso aconteceu também no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA); por esse motivo, essa modalidade de ensino foi uma das principais atingidas pela quarentena. Sabe-se que, há tempos, a EJA tem passado por diversas transformações no que se refere às teorias educacionais que a fundamentam, principalmente devido aos propósitos que a alicerçam. Assim, tais mudanças ocorreram quando as demandas não atendiam às necessidades advindas do desenvolvimento da sociedade. Hoje, temos uma EJA voltada para o mercado de trabalho, e, conseqüentemente, para atender a esse público-alvo, são disponibilizados alguns cursos mais flexíveis e exames com certificação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 37, será assegurada, pelos sistemas de ensino, a oferta de cursos e exames gratuitos aos jovens e adultos, para que possam ter acesso às oportunidades educacionais apropriadas.

No Estado de São Paulo, há oferta de cursos de Ensino Fundamental a partir dos 15 anos e Ensino Médio a partir dos 18 anos, possibilitando que os jovens e os adultos concluam seus estudos. Além das escolas presenciais para EJA, existem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e os Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos (CEEJAs). Este último, por sua vez, foi o contexto de estudo deste trabalho. A pesquisa foi aplicada em um CEEJA, localizado no interior do estado de São Paulo, que possuía, em média, 4.000 alunos matriculados no período da aplicação dessa pesquisa.

Os CEEJAs atendem alunos a partir dos 18 anos e oferecem os cursos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, sendo grande parte dos discentes formada por trabalhadores. Essa modalidade de ensino possui metodologias com presença flexível e os alunos definem o tempo para finalizar seus estudos de acordo com seu ritmo e sua realidade. Eles têm autonomia para desenvolver os estudos e atividades fora do ambiente escolar e retornam aos Centros para obter orientações com os docentes e realizar as avaliações.

As especificidades das metodologias de ensino do CEEJA, que poderiam ser consideradas bastante inovadoras em relação às tradicionais - com atendimento personalizado em que o processo de ensino e aprendizagem é centrado no aluno – criaram oportunidades para que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) fossem exploradas em suas potencialidades.

O foco investigativo do projeto centrou-se nos seguintes questionamentos: quais contribuições e desafios o uso das TDIC durante a Pandemia Covid-19 suscitou à prática docente e à aprendizagem dos alunos em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos? Quais ações poderão contribuir para a inclusão digital na EJA?

Considerando os desafios enfrentados por muitos estudantes da EJA, especificamente na escola pesquisa - o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - em relação ao Ensino Remoto durante o isolamento social decorrente da pandemia pela COVID-19, observou-se que o uso das TDIC para aprendizagem foi subitamente explorado nesse novo contexto.

Compreendeu-se que a escola poderia explorar regularmente algumas ferramentas criadas para aulas remotas, contribuindo para a adoção de novas metodologias voltadas ao ensino híbrido. No entanto, para alcançar esse objetivo, é necessária a oferta de formação continuada em serviço para os docentes do CEEJA, considerando não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos por parte desses professores, mas também conhecimentos referentes às metodologias híbridas que promovam a aprendizagem dos educandos de maneira inclusiva e emancipatória.

Consequentemente, o objetivo geral desse trabalho foi analisar as contribuições dessas ferramentas digitais para a inclusão digital dos alunos do CEEJA visando à elaboração de um *software* que contribuísse para a conclusão dos estudos desses educandos.

Tendo em vista otimizar o processo de apresentação do percurso e resultados desta pesquisa, o trabalho foi dividido em três estudos: no estudo 1, optou-se pelo levantamento de pesquisas científicas sobre uso das TDIC nos CEEJAs e a formação dos docentes para atuarem nesses Centros. O estudo 2, por sua vez, deu-se por meio da aplicação de questionários aos professores e discentes de um CEEJA com objetivo de analisar suas percepções sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a Pandemia Covid-19. E ainda, nesse estudo, analisou-se documentos e obras que discutissem o Ensino Remoto Emergencial para EJA e CEEJA durante o distanciamento social. Por fim, o estudo 3 constituiu-se na elaboração, execução, avaliação e análise de um produto educacional em um CEEJA.

Assim, optou-se para que os procedimentos metodológicos fossem abordados no capítulo 1, otimizando a leitura sequencial dos passos estabelecidos, e, os subitens que seguem a metodologia referem-se ao local da pesquisa e ao público-alvo analisado.

No capítulo 2, buscou-se contextualizar a EJA no Brasil por meio de fundamentação teórica que discorressem dos seguintes tópicos: um breve histórico da educação para jovens e adultos no país, a inclusão digital para EJA, a formação dos docentes para EJA e uso das TDIC nessa modalidade de ensino, além de discorrer, de maneira mais aprofundada, sobre os CEEJAs.

O capítulo 3, por sua vez, buscou analisar publicações científicas que versassem sobre os contextos específicos dos CEEJAs quanto à formação dos docentes e uso das TDIC e o capítulo 4 apresentou percepções de professores e alunos em relação ao ERE durante a Pandemia COVID-19 (2020 e 2021) por meio da aplicação de questionários. As análises e discussões das respostas dos questionários aplicados aos alunos e professores da unidade de ensino estudada serviram de subsídios para elaboração do produto educacional que será apresentado no capítulo subsequente.

Constatou-se que muitos docentes enfrentaram desafios extenuantes ao se depararem com a necessidade de reformularem suas aulas como alternativas emergenciais para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos diante do distanciamento social. Além disso, os professores da EJA ainda se depararam com muitos alunos, principalmente os mais velhos, que não possuíam o mínimo de conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais.

Em 2020, devido à pandemia pela Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), houve determinações federais que suspenderam as aulas presenciais, e a homologação da Deliberação CEE 184/2020 do estado de São Paulo (São Paulo, 2020) dispôs sobre a aplicação de avaliações escolares remotas para os alunos dos CEEJAs, com o intuito de que eles pudessem concluir seus cursos.

Devido à especificidade do material e dos roteiros de estudos particulares de cada Centro, a escola precisou, com autonomia, organizar estratégias de aprendizagem no modelo remoto. Neste novo cenário, os docentes precisaram se apropriar do uso das TDIC para dar continuidade ao processo de ensino, permitindo que os alunos pudessem concluir o curso.

Portanto, tornou-se relevante encontrar respostas aos questionamentos e às reflexões acerca das dificuldades e facilidades geradas pelas ferramentas digitais no processo de ensino - aprendizagem para os discentes jovens e adultos. Este trabalho buscou, por meio de uma relação dialógica, crítica e reflexiva com os alunos e professores, analisar com clareza sobre quais ações pedagógicas promoveram inclusão digital para a educação.

O capítulo 5 abrange a metodologia, objetivos, aplicação e análise do produto elaborado - oficina *on-line* para EJA. As ações e análise do produto educacional se deram por meio de atividades realizadas pelos cursistas e questionário-pesquisa compartilhado em plataforma digital.

Por último, o capítulo 6 apresenta as considerações finais oriundas dos resultados obtidos por meio das diferentes etapas e dos estudos que compuseram este trabalho.

1 METODOLOGIA

Este estudo analisou os resultados da implementação do ensino remoto aos alunos de um CEEJA e as compreensões dos discentes e docentes sobre o uso das TDIC para a educação. Além disso, o trabalho de investigação resultou em um produto educacional com uso das ferramentas digitais para a aprendizagem após o período de Ensino Remoto Emergencial.

A pesquisa, constituída de uma abordagem qualitativa, dividiu em três estudos descritos na sequência.

O Estudo 1 deu-se pelo levantamento de teses, dissertações e artigos que abordassem a formação de docentes para uso das TDIC nos CEEJAs e atuarem nesses Centros.

A pesquisa bibliográfica, nessa fase, contribuiu para:

obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (Silva; Menezes, 2005, p. 38)

O Estudo 2, com características exploratórias, dispôs da investigação e obtenção de informações específicas sobre os problemas a serem analisados. Segundo Gil (2002, p. 41, apud Sellitz *et al.*, 1967, p. 63), na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

Quanto aos procedimentos metodológicos e técnicos, Severino (2007, p. 107) destaca que um trabalho científico poderá combinar várias técnicas de pesquisa. Nesse sentido, esta investigação incorporou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário e observação.

Somando-se à pesquisa documental, nessa etapa, questionários semiestruturados foram aplicados a alunos concluintes, alunos matriculados e professores da mesma unidade de ensino a fim de se analisar os impactos do ERE nesse contexto escolar. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 200):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

No Estudo 3, a pesquisa delineou-se à pesquisa-ação, visto que os dados obtidos nas etapas anteriores foram utilizados como subsídios para ações educativas que contribuíssem para o processo de aprendizagem dos educandos da unidade de ensino analisada.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. (Thiollent, 1986, p. 8)

Para Tripp (2005, p. 445), esse tipo de pesquisa consiste em uma estratégia em que os professores e pesquisadores desenvolvem sua pesquisa em busca de aprimoramento do ensino para utilizá-la no aprendizado de seus alunos.

Durante o processo do desenvolvimento do produto educacional, que se constituiu em uma oficina *on-line* ofertada aos alunos matriculados, buscou-se planejar quais conhecimentos seriam significativos a esse público-alvo. Entendeu-se que os conteúdos deveriam estar relacionados à história da EJA no Brasil e às contribuições de Paulo Freire para a Educação. Dessa forma, buscou-se uma aprendizagem significativa a esses educandos por meio das TDIC para a educação.

Entendeu-se que a reflexão deveria estar presente em todas as fases da pesquisa-ação. Além disso, outra vantagem estava no método participativo para sua realização. Por conseguinte, houve a contribuição de professores, alunos e colegas para a elaboração do produto educacional que compôs o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. A participação deu-se por meio da:

Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). (Tripp, 2005, p. 455)

Além da participação, Tripp (2005, p. 458) também menciona algumas modalidades desse tipo de pesquisa, entre elas, destaca-se a pesquisa-ação política

com características críticas e emancipatórias. Trata-se de um trabalho que prioriza a aprendizagem e o reconhecimento de uma visão consciente e crítica sobre a organização do sistema e as injustiças sociais presentes no mundo.

O trabalho foi devidamente submetido à Plataforma Brasil e, após análise, obteve aprovação. Posteriormente ao parecer substanciado favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), iniciou-se a aplicação dos questionários.

Todos os participantes foram informados de que poderiam se recusar a participar da pesquisa, bem como poderiam, a qualquer instante, desistir dela, sem qualquer ônus. Os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além disso, os participantes da oficina digital que foram fotografados ou fizeram parte dos vídeos também assinaram Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som de Voz.

Assim, este trabalho percorreu diferentes etapas em seu desenvolvimento, de maneira que pudesse contribuir não apenas para análises e reflexões de um tema específico, mas também entender de que forma esses novos conhecimentos corroboraram para o desenvolvimento da práxis docente.

1.1 Local da pesquisa

O trabalho foi realizado em um Centro Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA), localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo. À época, este Centro atendia alunos, a partir dos 18 anos, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O processo de matrícula ocorria ao longo do ano letivo, assim como a conclusão dos cursos, resultando em grande rotatividade de alunos durante todo o período escolar. Em média, no início da pesquisa (2021), havia cerca de 4500 alunos matriculados, mas como a especificidade do Centro é para atendimento presencial flexível, não foi possível mensurar com exatidão a quantidade de alunos que frequentaram essa Unidade de Ensino (U.E.).

No ano de 2021, a escola possuía 29 professores de diferentes disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos ofertados, e em 2022, o número foi

reduzido para 18 docentes. Essa redução se deu devido à Resolução de 2021 que alterou a antecedente.

A infraestrutura da escola incluía 11 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 biblioteca, 1 sala para reuniões pedagógicas, 1 sala para direção, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 secretaria, 1 auditório com 200 lugares, banheiros para alunos e banheiros para professores, 1 cozinha com despensa, além de outras 3 salas utilizadas como almoxarifados e para armazenamento de livros didáticos.

Todas as salas para atendimento dos alunos possuíam condicionadores de ar, computadores, além de mesas, carteiras e lousas. Os docentes de cada área do conhecimento trabalhavam juntos, na mesma sala, e os alunos eram orientados e avaliados individualmente, por ordem de chegada.

O projeto político-pedagógico dessa unidade de ensino enfatizava metodologias direcionadas para o atendimento que levasse em conta as características, aptidões, disponibilidade de tempo, ritmo de aprendizagem, necessidades e interesses próprios e experiências de cada aluno.

Assim, os alunos matriculados obtinham orientações individualizadas, realizavam os estudos e avaliações por etapas, cursando uma disciplina por vez.

Como é possível observar nos quadros 1 e 2 a seguir, as disciplinas que compõem as matrizes curriculares para os CEEJA estão divididas em:

Quadro 1- Matrizes curriculares do Ensino Fundamental – anos finais

Disciplinas		Ano/série			
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Arte	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Língua Estrangeira Moderna	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Ciências	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Matemática	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	História	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Geografia	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
	Educação Física*	6º/5ª	7º/6ª	7º/8ª	9º/8ª
*Educação física deve ser oferecida no contraturno ou aos sábados.					

Fonte: Resolução SE Nº 81/2011

Quadro 2 - Matrizes curriculares do Ensino Médio

Disciplinas	Série		
	1ª	2ª	3ª
Língua Portuguesa	1ª	2ª	3ª
Arte	1ª	2ª	3ª
Língua Estrangeira Moderna	1ª	2ª	3ª
Biologia	1ª	2ª	3ª
Física	1ª	2ª	3ª
Química	1ª	2ª	3ª
Matemática	1ª	2ª	3ª
História	1ª	2ª	3ª
Filosofia	1ª	2ª	3ª
Geografia	1ª	2ª	3ª
Sociologia	1ª	2ª	3ª
Educação Física*	1ª	2ª	3ª
*Educação física deve ser oferecida no contraturno ou aos sábados.			

Fonte: Resolução SE Nº 81/2011

Além dos atendimentos presenciais individualizados, os alunos tinham oportunidade de participar de oficinas e palestras, proporcionando uma diversificação de metodologias de aprendizagem.

Figura 1- Palestra realizada em um CEEJA

Fonte: Página de Linguagens e Códigos – Facebook

1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram divididos em 4 grupos: **grupo 1**: 26 alunos da unidade de ensino, a partir de 18 anos, regularmente matriculados e que concluíram o(s) curso(s) de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio durante o período da pandemia, por meio das avaliações a distância e do ensino remoto emergencial (final de 2020 e início de 2021); **grupo 2**: 43 alunos da unidade de ensino, a partir de 18 anos, que se encontravam regularmente matriculados no Ensino Fundamental ou Médio durante o período do ensino remoto emergencial; **grupo 3** : 24 professores das disciplinas que compõem as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que trabalharam na específica unidade de ensino durante o ERE; **grupo 4**: 118 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental ou Médio, na unidade de ensino, a partir dos 18 anos, que utilizaram o produto educacional elaborado para este programa de pós-graduação e aceitaram responder ao questionário-pesquisa.

Para os grupos 1, 2 e 4, foram aplicados questionários em formulário digital com perguntas abertas e fechadas. Os formulários foram compartilhados nos smartphones dos alunos. Este método foi escolhido porque uma das principais especificidades dos Centros é a flexibilização da presença dos alunos, por isso, o contato por meios digitais como *WhatsApp* tem melhores resultados.

Já aos professores, 3º grupo, foram aplicados questionários impressos com perguntas abertas e fechadas para identificar como avaliaram o trabalho com o uso das TDIC durante o ensino remoto.

1.3 Procedimentos

A pesquisa se desenvolveu em diferentes etapas e utilizou-se de diferentes procedimentos. Para a fase de contextualização do problema, além do levantamento bibliográfico, documental e questionários aos participantes da pesquisa, utilizou-se, também, o diário de campo para que as observações pertinentes durante todo o processo do trabalho fossem registradas pela pesquisadora a fim de fornecer elementos para a compreensão do assunto.

Deste modo, as coletas de dados se deram por meio de documentação indireta – investigação realizada tendo como fontes livros, artigos e documentos que

tratassem do assunto, direta extensiva - aplicação de questionários semiestruturados e direta intensiva, mediante observações e aportes como docente desta unidade de ensino.

Os dados foram coletados por meio de fichamentos, anotações, observações, respostas dos participantes e demais registros que foram tabulados e analisados à luz dos referenciais teóricos.

Após a análise dos dados, deu-se a segunda etapa da pesquisa: elaborou-se um produto educacional, em consonância com professores de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem dos educandos dessa unidade de ensino por meio das TDIC.

Tratou-se de uma oficina *on-line* destinada aos alunos do CEEJA para que assim pudessem se familiarizar, com flexibilidade e autonomia, com o uso das TDIC para a aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA

Para uma compreensão mais aprofundada sobre questões relacionadas à inclusão digital para a aprendizagem na EJA, bem como as dificuldades na apropriação das TDIC para educação, por esses educandos, reveladas durante o distanciamento social que se iniciou em março de 2020, optou-se, neste estudo, pelo levantamento bibliográfico de material que abordasse a contextualização da EJA no país e as políticas públicas voltadas para a educação desse grupo específico.

Outrossim, esse capítulo também tratou do contexto histórico dos CEEJAs do Estado de São Paulo, além do uso das TDIC e formação dos docentes para atuação nesses Centros, e por fim, como se deu o ERE em um CEEJA, localizado no interior de São Paulo, durante os anos de 2020 e 2021.

2.1 Breve histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início a partir de 1545, durante o período de Colonização. Os missionários jesuítas alfabetizavam crianças e adultos indígenas com o propósito de catequizá-los. Dessa forma, pode-se entender que as primeiras relações de aprendizagem desse público-alvo relacionavam-se a fins religiosos e à imposição aos povos dominados à cultura de seu colonizador.

No entanto, mesmo com a saída dos jesuítas pôde-se observar que

o novo cenário político não consolidou na educação um sistema diferenciado. Permanecem, até os dias atuais, muitas das características do paradigma confessional e conservador, aliado à descentralização e dispersão das responsabilidades no âmbito educacional. Muitas das práticas e concepções ainda existentes na EJA foram impregnadas dessas influências iniciais. Podemos considerar que esses primórdios da educação são fundamentais para compreendermos como se constituiu a EJA no Brasil. (Paula; Oliveira, 2011, p. 16)

Após o fim das missões no país, a educação da colônia passou a ser responsabilidade de diferentes províncias, o que consequentemente acarretou desorganização e negligência; consequentemente, grande parte da população não teve acesso ao letramento. Desta forma, a vinda da família real ao país fez com que surgisse a necessidade da formação de trabalhadores que atendessem a aristocracia,

e com isso “implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.” (Friedrich *et al.*, 2011, p. 394)

Em 1824, a primeira Constituição brasileira trazia em seu texto, a garantia de acesso à educação primária a todos os cidadãos. No entanto, o que se sabe é que pouco se realizou nesse período, isso se deu por dois fatores:

Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109)

Em consequência dessa política pública educacional, ou melhor, a falta dela, “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109)

A Primeira República fora marcada pela Constituição de 1891 e em seu Art. 70, eram excluídos de exercer direito ao voto para eleições Federais e Estaduais:

1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. (Brasil, 1891)

Com o poder nas mãos da elite e os trabalhadores sem direito ao voto, o país seguia com seus altos níveis de analfabetismo como é possível observar na tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.564	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: (Brasil, 2000)

Apesar de haver menções sobre a necessidade da oferta da educação aos jovens e adultos na Constituição de 1934, foi a partir da década de 40 que a questão passou a ser tratada de forma mais incisiva pelas políticas públicas da época.

Com o avanço do processo de industrialização, era necessário investir na educação da classe de operários para que pudessem operar máquinas e trabalhar de maneira eficiente nesse novo contexto. Além disso, houve muitas pressões internacionais para a diminuição dos índices de analfabetismo em países subdesenvolvidos.

Assim, entre as décadas de 40 e 50, foram criadas várias ações e programas governamentais com o objetivo de oferecer escolarização às camadas mais pobres da população.

Podemos destacar a Campanha Nacional de Educação de Adultos, criada em 1947. O programa surgiu como resposta às pressões internacionais para a erradicação do analfabetismo em nações consideradas "atrasadas". O Brasil estava no grupo dessas nações atrasadas. Tal pressão se deve principalmente à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), criada pela ONU (Organização das Nações Unidas) após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111)

Essas pressões geraram um amplo movimento para que a questão do analfabetismo no Brasil fosse resolvida de maneira eficiente e rápida. Ao mesmo

tempo, o país passava por um processo de industrialização, modificando drasticamente sua organização social e levando ao êxodo rural. Consequentemente, tudo isso modificou a economia e a política do país, surgindo os fenômenos populistas em que a nova política buscava atender algumas reivindicações populares.

No período de 1946 a 1958, houve grandes campanhas voltadas para a erradicação do analfabetismo no país.

Destacou-se a Campanha de Educação de Adultos, que mais adiante consolidou a implantação do "ensino supletivo", presente até hoje na cultura de educação de jovens e adultos nacional. Já de 1958 a 1964, houve amplas discussões e avanços em movimentos críticos das políticas sociais.

Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a encabeçar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. [...]No Brasil, Paulo Freire e suas teorias passa, a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA. [...] (Paula; Oliveira, 2011, p. 18)

Já o período de 1964 a 1985 é marcado por ações educativas de caráter moralista e disciplinador, diferindo significativamente dos pensamentos defendidos por Freire. Durante a Ditadura Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) surgiu como medida rápida para a mudança de cenário da educação nacional. (Paula; Oliveira, 2011, p. 19).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou a todo brasileiro o acesso à Educação para seu desenvolvimento pessoal, seu preparo para exercer sua cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Esse direito é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9.394/96:

art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 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 aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996, p. 66)

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é importante ressaltar a implementação de Planos, Programas, Projetos e Secretarias que vieram de encontro às necessidades e suporte à EJA.

O quadro 3 abaixo resume as principais ações que tiveram impactos positivos para essa modalidade de ensino durante os governos que sucederam o período da Ditadura Militar.

Quadro 3 - Principais Políticas Públicas para EJA no Brasil

Presidente da República	Período	Ações Federais voltadas para EJA
José Sarney	1985 - 1989	1989- Reativação do Ensino Supletivo.
Fernando Collor de Melo	1990 - 1992	1990 - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).
Fernando Henrique Cardoso	1995 - 2002	1996 - Programa Alfabetização Solidária (PAS) 1998 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); 2002 - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA);
Luís Inácio Lula da Silva	2003 - 2010	2003 - Programa Brasil Alfabetizado (PBA); 2004 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); 2005 - Projeto Educando para a Liberdade; 2006 - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA);

		2008 - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Adolescente – Serviço socioeducativo, PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo- Saberes da Terra e PROJOVEM trabalhador. 2009 - Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).
Dilma Rousseff	2011 - 2016	2011 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) 2011 - Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; 2012 - Plano Nacional de Qualificação (PNQ); 2012 - Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)
Michel Temer	2016 - 2017	Sem Políticas Públicas para período
Jair Messias Bolsonaro	2018 - 2022	2019 - Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); 2021 - Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional - QUALIFICA BRASIL, novo nome dado ao Plano Nacional de Qualificação;

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no site do portal MEC e documentos oficiais

Dessa forma, entende-se que o período de 2003 a 2016 houve um número considerável de ações direcionadas à educação e qualificação dos jovens e adultos trabalhadores.

No entanto, a descontinuidade dessas ações fomentou para que o país ainda mantenha um expressivo número de jovens e Adultos analfabetos, e consequentemente longe de atingir metas que assegurem a erradicação do analfabetismo no país.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a inclusão digital

Durante muito tempo no Brasil, não foram implementadas políticas públicas direcionadas ao aprofundamento em teorias relacionadas às metodologias educacionais para a EJA. No início, a educação sistemática dos jesuítas tinha apenas o intuito de difundir o Evangelho e ensinar comportamentos próprios da cultura dos colonizadores (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 14).

Para Saviani (2011, p.29), o processo de colonização abarcou três movimentos representados pela colonização propriamente dita:

a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (Saviani, 2011, p. 29)

Os estudos e metodologias desenvolvidas por Paulo Freire foram fundamentais para destacar a EJA, que passou a ser discutida em suas nuances e singularidades.

Assim, hoje é possível pensar na EJA voltada para um ensino emancipador que articula o conhecimento à realidade vivenciada pelos educandos. Atualmente, os novos contextos estão estritamente ligados aos avanços tecnológicos e, recentemente, ao uso das TIC também na educação.

Para Freire (2020), é preciso utilizar as pesquisas e os avanços tecnológicos a serviço dos seres humanos, evitando que eles produzam mais exclusão em benefício da minoria e de seus lucros. Trata-se mais de questões éticas e políticas do que tecnológicas. Para Freire (2020, p.125):

O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem faltando o dever ser de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro [...] das minorias que comandam o mundo.

Diante desse contexto, muitos educandos da EJA encontram-se excluídos digitalmente, fomentando ainda mais sua posição à margem de uma sociedade desigual e excludente.

Os avanços tecnológicos têm ocorrido de forma tão rápida que mudanças significativas na sociedade são experimentadas em todas as esferas das relações humanas e em seu cotidiano. Pérez Gómez (2021) reconhece que as redes sociais e o trabalho na internet elevam a cooperação a um nível até então não explorado. E isso se deve ao acesso fácil, econômico e permanente a fóruns e grupos humanos interculturais, facilitando a aprendizagem. (Gómez, 2021, p. 91)

No entanto, "para as classes sociais ou regiões do mundo que não participam da efervescência da criação, produção e apropriação lúdica dos novos instrumentos digitais, [...] a evolução técnica parece ser a manifestação de um outro ameaçador" (Lévy, 1999, p. 28)

A publicação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura 2019, p. 19), que avalia o desenvolvimento da internet no Brasil a partir de Indicadores da Universalidade, apontou que o ambiente da internet no país é forte e positivo ao considerar padrões internacionais. No entanto, apesar desse número crescente de usuários, ainda existe grande parcela da população que não possui nenhum tipo de acesso à internet. Foi observado que isso se dá, principalmente, entre as pessoas mais pobres, àqueles que possuem mais de sessenta anos e também aos moradores da zona rural.

Apesar da exclusão digital que integra o cenário da desigualdade social brasileira, alguns programas do governo federal buscam ampliar o acesso às TIC na educação. São exemplos: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Brasil, 2021a) - PROINFO - que leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e o Programa Mais Educação (Brasil, 2021b) que amplia a jornada escolar nas redes públicas e promovem diversas atividades optativas, entre elas comunicação e uso de mídias e cultura digital.

Além desses programas federais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou, em 2019, o Programa Inova Educação (São Paulo, 2021), que aumentou, em 2020, a carga horária dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede regular de ensino, com a inserção de três novas disciplinas, entre elas,

uma de Tecnologia. O programa, no entanto, não contemplou os alunos da EJA, o que corroborou para ampliar o cenário de exclusão digital desse público-alvo.

Segundo o documento da UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019, p. 19), um conjunto de indicadores revelou que, apesar de algumas políticas públicas para o desenvolvimento da internet nas escolas públicas brasileiras terem sido implementadas nas últimas décadas, não se percebeu um avanço satisfatório no que se refere ao uso das TDIC para a educação. A pesquisa apontou que isso se deve à falta de eficácia das políticas governamentais de desenvolvimento de telecomunicações, principalmente em regiões mais pobres que não têm acesso a redes de alta velocidade. O texto revelou que há falhas na política de universalização de acesso à internet no Brasil.

Essas novas metodologias deparam-se com um problema muito maior e antigo: a desigualdade social e sua relação direta com a educação de qualidade e o acesso aos conhecimentos. Para Freire (1983, p.99) há muitos exemplo que:

poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (Freire, 1983, p. 99)

Percebe-se, assim, que principalmente a escola pública encontra-se estagnada diante às mudanças decorrentes da era digital, contribuindo para ressaltar a desigualdade entre as classes sociais. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 28):

Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. As transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar, sobre reinventar a escola.

De acordo com Silveira (2001, p. 18):

A exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância

Em relação às políticas públicas sociais e educacionais, poucos foram os movimentos que priorizaram os educandos pertencentes às classes populares, quanto mais àqueles que, por alguma razão, não concluíram seus estudos na idade considerada adequada.

O desenvolvimento do processo de globalização, sempre defendido pelo Capitalismo, desnudou a desigualdade acentuada por essa política neoliberal, visto que o acesso aos avanços tecnológicos é oferecido apenas às classes dominantes. Segundo Freire (2020, p.125), o discurso ideológico da globalização apenas tem o intuito de disfarçar um sistema que, cada vez mais, tem verticalizando a pobreza e miséria de milhões, pois o sistema capitalista encontrou no neoliberalismo globalizante ferramentas que fomentassem a desigualdade entre os seres humanos.

Segundo Freire (1983), somente uma educação dialógica e problematizante poderá suscitar a construção da consciência dos oprimidos sobre sua condição e sua relação com o mundo. O enfrentamento da realidade e a superação dos obstáculos só poderão ser alcançados quando as massas populares reivindicarem uma sociedade justa e igualitária.

Nessa perspectiva, há a necessidade de que educadores e educandos discutam e reflitam sobre a importância da inclusão digital para a aprendizagem, bem como suas vantagens na estruturação da autonomia do conhecimento. Para Freire (1983, p.160), o diálogo com as massas é fundamental para que os homens possam interagir com o mundo e, conseqüentemente, alcancem sua real humanização.

Dessa forma, constata-se que há um longo processo para que a Educação de Jovens e Adultos seja alvo de políticas públicas educacionais que visem o desenvolvimento das competências para a inclusão digital desse público-alvo, visto que grande parte da sociedade ainda considera natural e aceitável a existência da desigualdade social e as várias nuances de exclusão sofrida por determinado grupo.

2.3 A formação de professores para EJA e uso das TDIC

As questões que permeiam a formação dos professores no Brasil são bastante complexas se buscarmos analisar a construção histórica em que se deu a educação no país.

Foi a partir de 1930, com o início do desenvolvimento industrial, que a questão da formação dos professores passou a ser pauta das políticas públicas da época. Esse processo de industrialização fez com que o país precisasse de mão-de-obra qualificada, e, por isso, a educação passou a ter uma nova perspectiva para o desenvolvimento. Soares e Borges (2022, p. 6) destacam que “nos anos de 1930 a 1937, a educação ganhou destaque, não à toa, mas porque, pelo intenso processo de industrialização e pelo fortalecimento do Estado-Nação, ações foram desencadeadas com o intuito de organizar, a nível nacional, a educação escolar.”

A educação passou a fazer parte dos interesses da nova era mercadológica e suas demandas, nesse contexto, são muito mais econômicas do que sociais ou humanitárias. Assim, a escola passa a ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento do Capitalismo e da hegemonia.

Observa-se, dessa forma, que a formação dos professores foi voltada para uma educação que preparasse seus estudantes para o ingresso no Mercado de Trabalho, ou seja, o trabalho docente consistia na educação que Freire nomeou como educação bancária (Freire, 2020, p. 27).

Apesar de mudanças significativas ocorridas em relação às práticas pedagógicas voltadas para a EJA, principalmente advindas dos conhecimentos e das provocações reflexivas compartilhados por Freire, ainda é possível, na sociedade contemporânea, depararmos com o cenário em que a formação continuada em serviço aos docentes não seja integralmente contemplada.

Processos consistentes de formação inicial e formação continuada precisam ser implementados para melhor instrumentalizar futuros professores e professores em serviço que atuam na EJA. É responsabilidade da política governamental, grupos gestores das instituições, Secretarias Estaduais e Municipais da Educação dar condições financeiras e estruturais para que essas formações se concretizem. (Camargo, 2017, p. 1584)

Na inexistência de cursos específicos para atuar na EJA, os professores precisam buscar, por si mesmos, estratégias para trabalhar com seus alunos, subentendendo-se que qualquer movimento estratégico realizado é suficiente, visto que o sistema não oferece subsídios estruturais, de formação e execução do trabalho pedagógico. (Camargo, 2017, p. 1584)

Entende-se, dessa forma, que a formação inicial e formação continuada em serviço dos professores, no Brasil, ainda não contemplam as necessidades para que esses profissionais estejam sempre atualizados e desempenhem, com êxito, a prática docente. Para Novo; Mota (2019):

A formação continuada ou em serviço deve acima de tudo proporcionar ao professor os meios para manter-se atualizado. Pois qual o seu objetivo maior se não o de manter o educador em sintonia com as necessidades da sala de aula em com as constantes transformações que o todo social vivência?

De acordo com Campos e Blikstein (2019, p. 10):

Em relação ao desenvolvimento profissional docente ao longo de sua carreira, apontamos dois letramentos importantes: *tecnológico* e *pedagógico*. As tecnologias de informação e comunicação têm grande influência na escola atualmente, integrando inclusive materiais didáticos e aprimorando processos administrativos e pedagógicos, bem como proporcionando ferramentas de apoio ao ensino, sejam físicas ou digitais. Com efeito, é importante que o professor possa compreender a utilização das tecnologias em sua prática e como instrumentalizar-se quanto ao uso dos diferentes tipos de tecnologias disponíveis, sendo esse um processo permanente.

Destarte, ainda há muitos docentes que experimentam frustrações e limitações provenientes da falta de cursos de formação que os atualizem e os capacitem para trabalharem na EJA. No país, persiste a insuficiência de políticas públicas educacionais na formação de professores que atuam na EJA; consequentemente, esses mesmos não se encontram preparados para utilizarem as TDIC para esse público-alvo.

Segundo Novo; Mota (2019):

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para o professor no que se refere a sua formação profissional. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas – as quais, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social – em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Villela (2011) em seu projeto que abordou as novas tecnologias e inteligência coletiva com uso de um *blog* de aula que fora explorado por estudantes estagiários de

pedagogia da UNESP de São José do Rio Preto, como recurso didático para EJA, possibilitou:

ao licenciando em Pedagogia, uma formação diferenciada, por ganhar experiência em lidar com a complexidade da sala de aula no cotidiano da escola e, assim, desenvolver uma reflexão sobre sua formação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia frente aos desafios de atuar em sala de aula. (Villela,2011)

Ainda de acordo com Villela (2016) sobre a formação de professores para EJA no PEJA - Rio Preto. Deve-se compreender a importância do uso das novas tecnologias como recurso para implementação de um currículo diferenciado que possibilite a esses futuros docentes práticas de mediação entre os conhecimentos acadêmicos e as escolas, e que consequentemente permita a construção de espaços que promovam diálogos constantes entre os sujeitos envolvidos no processos de ensino-aprendizagem.

Apesar da EJA, atualmente, encontrar-se totalmente voltada ao Mundo do Trabalho, entende-se que ela limita-se à formação básica de trabalhadores que compõem a uma classe específica. Consequentemente, ações e investimentos para a formação inicial e continuada de docentes para essa modalidade de ensino não são priorizadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

2.4 Breve histórico dos CEEJAs

O primeiro Centro de Educação de Jovens e Adultos inaugurado no Estado de São Paulo foi o "Dona Clara Mantelli", criado pelo Decreto nº 9855/77. Suas atividades iniciaram-se em 1981, e após esse período, outros Centros foram criados nas mais diversas cidades do Estado de São Paulo. Nesse período, era chamado de Centro Estadual de Educação Supletiva (CEES), e o projeto foi implantado no Estado de São Paulo com verba oriunda do Ministério da Educação (MEC). (São Paulo, 2020)

O Decreto nº 55.047/09 alterou a denominação de Centros Estaduais de Educação Supletiva para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Essa mudança de nomenclatura vai ao encontro da alteração que a LDB 9394/96 trouxe: no documento, o Ensino Supletivo passou a ser denominado Educação de Jovens e Adultos.

O CEEJA foi implantado na rede estadual de ensino de São Paulo com o objetivo de garantir o atendimento, principalmente, aos alunos trabalhadores, oferecendo uma escola com características e métodos próprios, com flexibilidade e demais ajustes capazes de atender às características do seu público-alvo (São Paulo, 2020). Até o ano de 2019, chegou-se a um total de 39 unidades dos CEEJAs, localizadas nos municípios do Estado de São Paulo, como se vê no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - CEEJAs do Estado de São Paulo

Denominação	Município
CEEJA Prof. Alda Marangoni França	Americana
CEEJA de Araçatuba	Araçatuba
CEEJA de Avaré	Avaré
CEEJA Dorival Thomaz da Costa	Barretos
CEEJA Presidente Tancredo Neves	Bauru
CEEJA Prof. Hernani Nobre	Bebedouro
CEEJA de Botucatu	Botucatu
CEEJA Paulo Decourt	Campinas
CEEJA Prof. Jeanette Andrade Godoy Aguilã Martins	Campinas
CEEJA de Caraguatatuba	Caraguatatuba
CEEJA de Carapicuíba	Carapicuíba
CEEJA Professor Luiz Carlos Romazzini	Guarujá
CEEJA Prof. Sílvia Maria Gomes Pereira Lima	Jau
CEEJA de Lins	Lins
CEEJA Prof. Sebastiana Ulian Pessine	Marília
CEEJA Prof. Valberto Fusari	Mauá
CEEJA de Miracatu	Miracatu
CEEJA de Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes
CEEJA Dep. Guilherme de Oliveira	Osasco
CEEJA Professor João Segura	Penápolis
CEEJA de Peruibe	Peruibe
CEEJA Prof. Antonio José Falcone	Piracicaba
CEEJA de Piraju	Piraju
CEEJA de Pirassununga	Pirassununga
CEEJA de Poá	Poá
CEEJA Max Dadá Gallizzi	Praia Grande
CEEJA Prof. José Libânio Filho	Presidente Prudente
CEEJA Ricardo José Poci Mendes	Registro
CEEJA Prof. Cecília Dultra Caram	Ribeirão Preto
CEEJA de Santa Isabel	Santa Isabel
CEEJA Prof. Archimedes José Bava	Santos
CEEJA Prof. Maria Aparecida Pasqualetto Figueiredo	Santos
CEEJA de São José dos Campos	São José dos Campos
CEEJA Dona Clara Mantelli	São Paulo
CEEJA Sinhã Pantoja	São Paulo
CEEJA Prof. Norberto Soares Ramos	Sorocaba
CEEJA Monsenhor Cicero de Alvarenga	Taubaté
CEEJA Votorantim	Votorantim
CEEJA de Votuporanga	Votuporanga

Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br>

Quanto à ampliação do número de CEEJAs no Estado, pode-se afirmar que:

[...] por um lado, representa um avanço na oferta diferenciada de educação para jovens, adultos e idosos, por outro lado, traz responsabilidade de refletir sobre a dinâmica do funcionamento administrativo desses Centros, bem como se a sua organização pedagógica se apoia numa perspectiva dialógica e participativa. (São Paulo, 2020, p. 7)

Quanto às Resoluções que normatizam o funcionamento dos Centros, primeiramente tem-se a Resolução SE nº77/2011, subsequente revogada pela SE nº10/2016, SE nº 75/2018 e por fim, a SE 119/2021.

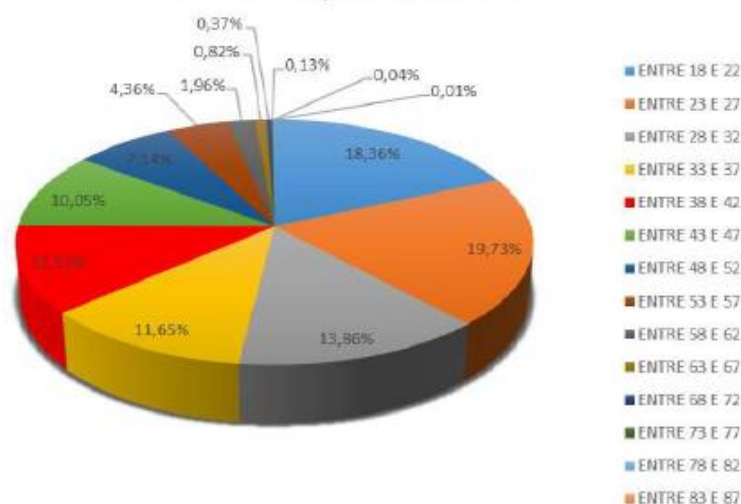
Os documentos referem-se às especificidades do projeto: sua organização administrativa e didática, além da garantia às adequações necessárias na elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar de cada Centro.

Em relação ao público-alvo, o artigo 2º afirma que:

Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu. (São Paulo, 2018)

Esses educandos são, em sua maioria, trabalhadores e sua faixa etária têm variado bastante com o passar do tempo: temos cada vez mais uma EJA composta por jovens entre 18 a 32 anos. Como pode-se observar nos dados do Sistema de Cadastro da SEDUC (São Paulo, 2020, p. 9):

Figura 2- Perfil dos alunos matriculados no CEEJA em 2020
Matrículas por faixa etária



Fonte: São Paulo (2020b, p. 9)

O importante diferencial dos Centros aos cursos presenciais está na possibilidade de se oferecer um curso flexível aos trabalhadores, assim a resolução, em seu 5º parágrafo prevê:

com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório à realização dos diferentes instrumentos avaliatórios, bem como ao registro de, no mínimo, I (uma) vez por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula; (São Paulo, 2018)

O atendimento individualizado ou personalizado permite aos professores acompanharem de perto as aspirações e ritmo de aprendizagem de cada aluno. Para Moran (2019, p.21):

A personalização, do ponto de vista do educador e da escola, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses do estudante e de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, a motivá-los, a engajá-los em projetos significativos, em construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.

Os CEEJAs fazem parte dos projetos da pasta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Além deles, há os Centro de Estudos de Línguas – CEL, - Fundação Casa, - Educação Indígena, - Salas de Leitura, - Sistema de Proteção Escolar, - Programa Escola da Família, - Atendimento Hospitalar, - Programa de Educação nas Prisões – PEP, - Projeto Apoio à Aprendizagem, - Programa Presença - aulas das Oficinas Curriculares do Projeto Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental. (São Paulo, 2023)

Em relação ao número de docentes, a Resolução SEE nº 77/2011 apontava, em seu artigo 13, que:

A composição do módulo de professores do CEEJA obedecerá à relação professor-aluno, na seguinte conformidade: I - até 1.500 alunos: 15 professores; II - de 1.501 a 3.000 alunos: 20 professores; III - de 3.001 a 4.500 alunos: 25 professores; IV - de 4.501 a 6.000 alunos: 28 professores; V - a partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos caberá mais um docente, respeitado o limite máximo de 32 professores. (São Paulo, 2011)

Os projetos da pasta apresentam organização pedagógica diferente em relação às escolas de ensino regular, por isso requerem docentes que se ajustem às especificidades desses programas. Quanto à seleção dos docentes para atuarem nos CEEJAS, a Resolução SE dispõe em seu artigo 14 (São Paulo, 2011):

§ 1º - O processo seletivo para credenciamento, de que trata este artigo, será realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção do CEEJA,

observados os critérios que devem nortear a análise do perfil do docente/candidato, sob os seguintes aspectos:

1 - de comprometimento com a aprendizagem do aluno, demonstrado mediante:

- a) clima de acolhimento, equidade, confiança, solidariedade e respeito que caracterizam seu relacionamento com os alunos;
- b) alta expectativa quanto ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de todos os alunos;
- c) preocupação em avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos pelos alunos;
- d) diversidade de estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dos alunos

2 - de responsabilidades profissionais, explicitadas pela:

- a) disponibilidade de cumprimento da carga horária total de 40 horas semanais, na conformidade do contido no artigo 15, desta resolução, observado o horário dos turnos de trabalho diário para atendimento dos alunos do CEEJA;
- b) reflexão sistemática que faz de sua prática docente;
- c) forma como constrói suas relações com seus pares docentes e com os gestores da escola;
- d) participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional;

3 - de atributos pessoais sinalizados pelos índices de pontualidade, assiduidade, dedicação, envolvimento e participação nas atividades escolares.

A partir da publicação da Resolução 10/2016, os titulares de cargos não poderiam mais se afastar de seus cargos para se credenciar aos Centros, permitindo apenas aos que já estão no projeto continuarem, caso fossem reconduzidos. Dessa maneira, compreende-se que, na prática, o afastamento para o projeto tem caráter temporário e transitório, o que contradiz com as expectativas e os atributos exigidos dos docentes que visam trabalhar nessa modalidade de ensino.

A Resolução 75/2018, por sua vez, alterou o artigo 13 no que se referia ao número de docentes contratados por quantidade de alunos matriculados:

Artigo 13 - Compõe a estrutura funcional do CEEJA: I - Diretor de Escola; II - 1 (um) Vice-Diretor de Escola; III - 1 (um) Professor Coordenador; IV - Módulo de Professores: a) até 1.500 alunos: 22 professores; b) de 1.501 a 3.000 alunos: 24 professores; c) de 3.001 a 4.500 alunos: 27 professores; d) de 4.501 a 6.000 alunos: 29 professores; e) a partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos, mais um docente, respeitado o limite máximo de 32 professores. (São Paulo, 2018)

O aumento no módulo de professores foi um ganho para o projeto, visto que ele possui organização e metodologia específicas e atendimento individualizado. Por isso, o trabalho docente deve ser pautado em planejamento e ações que visem estimular a aprendizagem dos alunos que buscam os Centros. Apesar da Resolução aumentar o número de docentes, é preciso questionar e refletir se esse número é

suficiente ao se levar em conta as demandas exigidas para o trabalho de qualidade junto a esse público-alvo atendido.

Entretanto, em 2021, uma nova Resolução explicita a descontinuidade de uma política voltada para a qualidade de atendimento dos Centros.

O artigo 1º da resolução SEDUC 119/2021 facultou à unidade escolar a organização das 8 horas diárias e, no mínimo, 2 turnos, o que diminui o horário de atendimento aos discentes e os Centros perdem seu caráter de oferecer, com maior qualidade, o ensino flexível a todos os trabalhadores:

Excepcionalmente, em relação ao disposto pelo inciso III deste artigo, facultase à unidade escolar, com homologação e acompanhamento da Diretoria de Ensino respectiva, a organização das 8 (oito) horas diárias conforme a demanda local, sendo obrigatório o funcionamento em, no mínimo, 2 (dois) turnos. (São Paulo, 2021)

Além disso, a Resolução de 2021 altera o número de docentes por quantidade de alunos matriculados:

Jo § 2º do Artigo 5º da Resolução SE nº 75, de 7 de dezembro de 2018, que passa a vigorar com a seguinte redação:

"Artigo 5º -:

§ 2º - Caberá exclusivamente ao estudante realizar a rematrícula anualmente, conforme a legislação vigente." (NR). (São Paulo, 2021).

Sabe-se que muitos alunos têm dificuldade em utilizar as Plataformas da Secretaria Escolar Digital (SED) para efetuar sua rematrícula o que ocasionou muitos percalços no início do ano letivo de 2022.

E por fim, talvez a seja a mudança mais drásticas imposta aos Centros seja a redução do quadro de professores, além da possibilidade de desligamento e contratação de docentes durante o ano letivo.

IV - Módulo de Professores:

- a) até 750 alunos com matrículas ativas: 8 professores;
- b) de 751 a 1.500 alunos com matrículas ativas: até 12 professores;
- c) de 1.501 a 2.000 alunos com matrículas ativas: até 14 professores;
- d) de 2.001 a 3.000 alunos com matrículas ativas: até 16 professores;
- e) de 3.001 a 4.500 alunos com matrículas ativas: até 20 professores;
- f) de 4.501 a 6.000 alunos com matrículas ativas: até 24 professores;
- g) a partir de 6.000 alunos com matrículas ativas poderá ser alocado mais 1 (um) docente, a cada grupo de 500 alunos, respeitado o limite máximo de 30 professores.

§ 4º O número de professores do CEEJA sofrerá redução imediata pelo Diretor de Escola conforme mudança de faixa referente ao inciso IV deste artigo. (São Paulo, 2021)

Dessa forma, observa-se que as normativas para o funcionamento dos Centros não contribuem para um cenário profícuo no que tange ao trabalho docente e sua formação continuada em serviço para a aprendizagem dos educandos, visto que a instabilidade no cargo torna-os profissionais dispensáveis a qualquer momento.

Outrossim, há também a falta de continuidade nas relações entre o professor e seus alunos, visto que durante o ano letivo há possibilidade de desligamento dos docentes do projeto, resultando em prejuízos metodológicos e afetivos entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

3 ESTUDO 1 - TDIC E FORMAÇÃO DOCENTE PARA CEEJA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

O levantamento de publicações sobre o tema permitiu a apropriação aprofundada nos debates acadêmicos e nos conhecimentos produzidos pelos principais autores que discutam as questões referentes à educação de Jovens e Adultos e à inclusão digital desses educandos. Esse levantamento também possibilitou observar quais tipos de pesquisas, metodologias e resultados foram obtidos desses estudos. Para essa fase do trabalho, optou-se pelas buscas em bancos de dados da internet. Segundo Severino (2007, p.78), “tal pesquisa facilita e enriquece enormemente o trabalho de levantamento dessas fontes documentais”.

A revisão bibliográfica que abordam o assunto contribuiu no trabalho para:

Obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; Conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados; Verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa. (Silva; Menezes, 2005, p.38)

Dessa forma, a pesquisa foi realizada no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e na plataforma de busca *Google Acadêmico*.

3.1 Pesquisas sobre o uso das TDIC nos CEEJAs /SP

Foram pesquisados dissertações e artigos sobre o uso das TDIC nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), ressaltando que as especificidades desses Centros concebem diferentes contextos para o uso das tecnologias na EJA. Por isso, buscou-se por trabalhos específicos para essa modalidade de ensino. A pesquisa foi delimitada ao período de 2014 a 2022, visto que o ano inicial é marcado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece vinte metas para a Educação até 2024, e entre elas está a meta 10, que propõe o aumento, em 25%, das matrículas para EJA nos ensinos fundamentais, médio e profissionalizantes (Brasil, 2014).

Entende-se que, dessa forma, a integração do uso das TDIC nas práticas educacionais nessa modalidade não apenas amplia práticas pedagógicas em suas diversidades, mas também contribui para a inclusão digital desses educandos no ambiente profissional. Como os Centros, muitas vezes, atendem alunos que já estão inseridos no Mercado de Trabalho e, por isso, possuem flexibilização nos atendimentos, pressupõe-se que o uso das tecnologias os capacite para melhor desempenho no campo profissional.

Para a busca, foram utilizadas as palavras-chave “TDIC e CEEJA”, “centro estadual de educação de Jovens e adultos e tecnologia”, “centro estadual de educação de jovens e adultos e inclusão digital”. Os resultados das pesquisas serão apresentados no quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Pesquisa sobre uso das TDIC nos CEEJAS

Ano/Instituição	Autor	Título	Tipo de Trabalho
2016/Universidade de São Paulo- USP	JOAQUIM, Bruno dos Santos	As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso na formação continuada em serviço de professores da EJA para uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.	Dissertação
2017/ Universidade Estadual Paulista - UNESP	CARAMANO, Elana Simone Schiavo	Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA	Dissertação
2020/ Universidade Estadual Paulista- UNESP	BERSI, Rodrigo Martins	O Blog escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos	Dissertação
2020/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	MINAS, Egléia Adalgizo	A ressignificação da prática docentes em tempos de COVID-19 no Centro Estadual de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA)- São Paulo/ Brasil	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Joaquim (2016), em sua dissertação "As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso na formação continuada em serviço de professores da EJA para uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação" cuja pesquisa é qualitativa com abordagem metodológica do estudo de caso, teve o objetivo de compreender como ocorreu o uso das TDIC pelos professores de um CEEJA, por meio de curso de formação continuada em serviço em um Centro localizado em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Os resultados apresentados no estudo destacaram a importância das discussões e reflexões por parte desses docentes sobre sua inclusão digital para a educação, bem como a relevância da oferta de formação continuada que contribua para o uso das ferramentas digitais para a aprendizagem. A pesquisa revelou avanços significativos nas práticas docentes em relação ao uso das TDIC, apesar de surgirem limites, como, por exemplo, os diferentes níveis de apropriação do uso das tecnologias digitais por parte desses profissionais.

Caramano (2017), em sua dissertação "Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA", apresentou como proposta de trabalho em um CEEJA o uso de videoaulas instrucionais para a aprendizagem de Língua Inglesa. A pesquisa apontou para as vantagens do uso das TDIC como recurso para que os alunos consigam, de maneira flexível e autônoma, acessar os conteúdos necessários para seus estudos. No entanto, o trabalho também suscitou reflexões pertinentes sobre a necessidade de formação continuada em serviço para os docentes e sobre os desafios para esses profissionais repensarem suas práticas e as inovações educacionais.

Na dissertação "O Blog escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos", Bersi (2020), por meio de pesquisa qualitativa, utilizou-se do Blog como instrumento para a promoção de práticas de leitura e escrita dos discentes de um CEEJA. Mediante uma biblioteca popular digital, os alunos produziram e compartilharam suas autobiografias. No trabalho, constatou-se a importância do uso das TDIC na EJA como uma nova possibilidade para que os sujeitos dessa modalidade de ensino possam se apropriar desses recursos tecnológicos ao mesmo tempo que desenvolvam a reflexão e a

linguagem de caráter emancipatório. Observou-se que, com o espaço que lhes permitiu compartilhar suas vivências e a apropriação das ferramentas digitais, esses educandos puderam compreender-se como sujeitos agentes em um contexto de vulnerabilidade social.

Minas (2020), em seu artigo intitulado "A resignificação da prática docente em tempos de COVID-19 no Centro Estadual de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) - São Paulo/ Brasil", objetivou, por meio de pesquisa qualitativa, analisar a resignificação da prática docente em um CEEJA, com o uso das TDIC, durante a pandemia da COVID-19. O trabalho deu-se por meio de questionário semiestruturado aplicado a 14 docentes da mesma unidade de ensino. Concluiu-se que, por falta de recursos tecnológicos e conhecimentos sobre a utilização das ferramentas digitais, os docentes enfrentaram dificuldades para dar continuidade às aulas de maneira remota, embora tenham se lançado aos desafios para que seus discentes pudessem prosseguir com seus estudos. A pesquisa apontou para a urgência das políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento da educação para EJA no país.

Assim, as pesquisas científicas analisadas apontaram para resultados semelhantes no que se refere à urgência na implementação de políticas públicas educacionais destinadas à formação docente em serviço com intuito de promover a inclusão digital desses profissionais e seus discentes. Apesar desse Projeto da Pasta disponibilizar um ambiente profícuo para esse tipo de aprendizagem, como foi possível observar nos resultados apresentados, as dificuldades enfrentadas por grande parte dos docentes dos Centros e a falta de recursos impossibilitaram o pleno desenvolvimento do letramento digital dos educandos.

3.2 Pesquisas sobre a formação de professores nos CEEJAs

No levantamento das publicações sobre os CEEJAs, buscou-se por pesquisas relacionadas à formação docente para o trabalho nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que nessa modalidade de ensino há atendimento personalizado, especificidades em relação à flexibilização da presença, materiais específicos para atendimento semipresencial e possibilidades de diversificação de metodologias nesse contexto.

Desta vez, escolheu-se o recorte temporal a partir do ano de 2015, visto que foi a partir desse ano que o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional da Educação, consolidou, pela Resolução nº2 de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).

No documento, em seu artigo 2º elucida que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (Brasil, 2015. p.3)

Por meio das palavras-chave "formação de professores e CEEJA" e "Formação Continuada em Serviço e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos", buscou-se por dissertações, teses e artigos acadêmicos que trouxessem à luz questões referentes à formação de professores para os Centros de Educação de Jovens e Adultos. No início da pesquisa, doze trabalhos foram selecionados, no entanto, após a leitura dos resumos, apenas quatro trabalhos compuseram o levantamento: dois artigos, uma tese e uma dissertação que abordavam especificamente sobre a docência nos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de o último trabalho não ser especificamente sobre um Centro do Estado de São Paulo, após a leitura, pôde-se observar semelhanças no trabalho docente e contexto do Centro de educação do Pará, inclusive no que se refere à formação docente, por isso, ele compôs o levantamento.

O quadro 6 a seguir apresenta os trabalhos analisados:

Quadro 6 - Pesquisa sobre formação de professores no CEEJA

Ano/Instituição	Autor	Título	Tipo de Trabalho
2015/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	ROSSI, Adriana V.; ZANINI, Silvana Maria C.	Contribuições da Educação de Jovens e Adultos para a Formação Inicial de Professores de Química	Artigo
2017/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos,	Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente	Artigo
2017/ Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	CUNHA, Adriana dos Santos	A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo: ensino individualizado e práticas pedagógicas	Tese
2020/ Universidade Federal do Pará	ALBULQUERQUE, Luciana Pereira	E-book: Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Rossi e Zanini (2015), no artigo intitulado "Contribuições da Educação de Jovens e Adultos para a Formação Inicial de Professores de Química", tiveram o objetivo de explorar a parceria entre uma Universidade e um Centro Estadual de Jovens e Adultos para promover novas aprendizagens e, dessa maneira, aproximar estudantes de licenciaturas de química dos discentes da EJA. A pesquisa mostrou-se

favorável em relação às ações e resultados na formação desses docentes, bem como às novas possibilidades e práticas que visam à aprendizagem contextualizada.

No artigo "Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente", Camargo (2017), por meio de pesquisa realizada em um CEJA e CEEJA, analisou as representações sociais dos professores sobre sua formação docente e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se a necessidade de formação inicial e formação continuada em serviço para melhor instrumentalizar futuros professores e aqueles que já atuam na EJA. Segundo Camargo (2017, p,1584),

uma linha tênue divide uma postura paternalista de uma postura política, progressista e ética. Alguns docentes se expressam com clareza sobre a diferença entre essas duas formas de condução, postura durante as aulas e conseguem se relacionar com amorosidade com os alunos, sem perder o rigor metodológico e o objetivo político e emancipatório da ação educativa.

Cunha (2017) em sua tese intitulada "A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo: ensino individualizado e práticas pedagógicas" investigou a prática pedagógica de docentes de um CEEJA. Por meio de questionários aplicados a 21 professores, observou-se que a maioria dos docentes relata sentir-se respeitada pelos alunos e aponta como positiva a possibilidade de trabalho individualizado, bem como o respeito às necessidades de cada aluno.

Para Cunha (2017, p,145),

Por serem escolas específicas para o atendimento do público da EJA e por apresentarem uma organização administrativa e pedagógica totalmente diferenciada, exigiu-se dos professores que aprendessem essa dinâmica e que, com o passar do tempo, incorporassem novas metodologias de ensino para lidar com os alunos, principalmente com aqueles que há muito tempo estavam distantes da sala de aula e resolveram voltar aos estudos.

Albuquerque (2020), em sua dissertação intitulada "*E-book: Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém*", investigou as metodologias e ações específicas em um CEEJA. Observou-se que o ensino personalizado possibilita novos contextos de aprendizagem, levando em consideração a realidade individual dos alunos. No entanto, o estudo também apontou

para as dificuldades oriundas, principalmente, da falta de recursos materiais e formação continuada voltada para essa modalidade de ensino. O trabalho ressalta que "conhecer os alunos e suas trajetórias é respeitá-los e situá-los nos conhecimentos que o currículo apresenta como proposta, é organizar a prática docente com base nesses coletivos." (Albuquerque, 2020, p. 30)

Dessa forma, entende-se que a reflexão sobre a prática docente nos CEEJAs é essencial, visto que esses professores atendem um grupo específico de alunos que, em sua maioria, está inserido no mercado de trabalho e busca ascensão por meio da aprendizagem. Além de promover o ensino que os leve à conclusão do curso, esses docentes precisam propiciar conhecimentos significativos a esses cidadãos que tiveram suas histórias marcadas pela exclusão.

4. ESTUDO 2 – ERE NA EJA E CEEJA DURANTE A PANDEMIA COVID-19

O presente Estudo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico e documental sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na EJA e CEEJA durante o período de isolamento social que ocorreu a partir de março de 2020. Além disso, nessa fase da pesquisa, foram aplicados questionários semiestruturados aos professores e alunos de um Centro de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de analisar suas percepções sobre como se deu a aprendizagem por meio do uso das TDIC.

Essa fase do trabalho trouxe dados importantes que serviram para a elaboração do produto educacional, requisito obrigatório que compõe o Programa de Pós-Graduação para Docência em Educação Básica.

4.1 Uso das TDIC na EJA durante a Pandemia COVID-19

A humanidade vivenciou uma grave crise sanitária desde que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) tomou proporções alarmantes, em dezembro de 2019, na China. Novos e numerosos casos surgiram em outros países. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS):

A maioria das pessoas infectadas com o vírus apresentará doença respiratória leve a moderada e se recuperará sem precisar de tratamento especial. No entanto, alguns ficarão gravemente doentes e exigirão atenção médica. Os idosos e aqueles com condições médicas subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer, são mais propensos a desenvolver doenças graves. Qualquer pessoa pode ficar doente com COVID-19 e ficar gravemente doente ou morrer em qualquer idade. (Organização Mundial da Saúde, 2021, p. 1)

Em 11 de março de 2020, foi decretada, no Brasil, a Pandemia por COVID-19 e o isolamento social emergencial foi considerado a estratégia mais eficiente para o enfrentamento do vírus, pois a diminuição da contaminação consequentemente pouparia vidas enquanto cientistas buscavam maneiras de conter a nova doença infectocontagiosa.

Com o isolamento social, houve profundas mudanças nas organizações sociais, principalmente no que se refere aos ambientes de trabalho e educacionais. Surge a necessidade de que as relações humanas sejam realizadas sem o contato

físico. Nesse contexto, as TDIC são exploradas em todas as suas potencialidades, inserindo a população em novos modelos de organização e comunicação. De acordo com Losekann; Mourão (2020, p.74),

O home office foi a solução adotada para uma parcela da força de trabalho e representou desafios significativos, principalmente, para empresas que contavam com o controle presencial de frequência como pilar das relações trabalhistas.

Em relação à continuidade do calendário escolar e ano letivo, a situação de emergência fez com que muitas instituições educacionais migrassem para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para dar assistência aos seus estudantes, enquanto as instituições de ensino superior (IES) continuaram fechadas e seguiram o confinamento em casa (Behar, 2020).

Assim, a Pandemia trouxe mudanças significativas e seus impactos na sociedade ainda não foram integralmente mensurados, visto que há pouco tempo que a rotina foi retomada em virtude da imunização da população pela vacina. No entanto, é possível afirmar que todos, uns em maior e outros em menor grau, experimentaram novas formas de se relacionarem e interagirem com o uso das TDIC.

Novos cenários na Educação surgiram com a Pandemia COVID-19. Todos os envolvidos no processo escolar tiveram que se adaptar aos novos modelos de aprendizagem que emergiram do ensino remoto e do distanciamento social.

Entendeu-se que das novas exigências pedagógicas, oriundas da necessidade de isolamento social e aulas não presenciais devido à pandemia de um novo vírus, emergiu a necessidade de se buscar subsídios teóricos que versassem sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino.

Nesse viés, precisou-se entender que o Ensino Remoto era distinto da Educação a Distância, pois:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (Behar, 2020)

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) consistiu na transposição do ensino presencial físico para meios digitais. Novas estratégias foram criadas a fim de que

alunos e professores conseguissem manter algum tipo de interação para que as aulas não fossem interrompidas.

Os professores tiveram que lidar com a acelerada implementação das TDIC em sua rotina de trabalho e mesmo aqueles que não tinham o mínimo de preparo tiveram que se adaptar às novas exigências educacionais.

Muitos alunos e professores passaram a se comunicar pelo aplicativo *WhatsApp*, sendo o *smartphone* a principal ferramenta para o ERE. Além disso, ambientes virtuais de aprendizagem foram criados para que os conteúdos pudessem ser compartilhados com os estudantes.

No ERE, alunos e professores *online*s, conectados via dispositivos computacionais, fizeram uma transposição do ensino presencial físico para os novos contextos digitais, passando, desta forma, a cumprir a mesma carga horária da aula presencial. (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020, p. 7).

Na nova dinâmica de aprendizagem, certamente, os alunos mais pobres e os mais velhos encontraram maiores dificuldades, seja por falta de ferramentas digitais e acesso à internet, seja por inabilidade no uso das TDIC para a Educação.

As aulas remotas elucidaram ainda mais a exclusão social que permeia a trajetória da construção histórica de identidade dos alunos da EJA em nossa sociedade. Assim, percebeu-se que os alunos da EJA foram profundamente afetados com o isolamento social e a impossibilidade de frequentarem a sala de aula presencialmente, visto que eles:

Caracterizam-se como homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e entornos da cidade. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. (Novo; Mota, 2019, p. 1)

Muitos alunos da EJA não conseguiram adaptar-se à nova realidade, visto que, para esses, o uso da TDIC não fazia parte de sua realidade. E as fragilidades que já existiam para a permanência desses estudantes na escola elevaram suas evasões escolares.

Nesse contexto, é importante ressaltar que:

anterior ao surto da COVID-19, o Brasil já enfrentava diversos problemas na oferta e evasão dos jovens e adultos que optam pela modalidade EJA, e a pandemia trouxe a proximidade com as tecnologias educacionais, mas também mostrou o déficit que o país enfrenta com relação ao acesso à internet de qualidade e as ferramentas (computadores e celulares), bem como o panorama socioeconômico da população que busca a modalidade de ensino e por questões financeiras e de adequação de tempo acabam desistindo. (Correia; Nascimento, 2021, p. 18)

Reconhece-se que o ERE expõe as consequências resultantes da falta de investimentos no uso das TDIC, na EJA, somando-se à desigualdade social que faz parte da realidade dos estudantes pertencentes à classe de trabalhadores.

Além disso, a maioria dos estudantes contava apenas com celulares smartphones para acessarem os conteúdos disponibilizados durante o ERE:

O acesso à rede exclusivamente pelos dispositivos móveis limita a ação pedagógica, uma vez que os aparelhos contêm memória e telas em tamanho reduzido. Empregar editores de texto e acessar ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se desafios se considerarmos que se trata de alfabetizando e que nem todos desfrutam da possibilidade de uso de óculos para a leitura, quando necessário. (Fernandes *et al*, 2023)

A exclusão digital, cada vez mais, tem fortalecido a exclusão social, uma vez que a pandemia modificou efetivamente a relação da sociedade com as ferramentas digitais e deste modo, observa-se que as transformações no mercado de trabalho tem ocorrido rapidamente: *home-office*, teletrabalho (trabalho remoto), videoconferências, uso das TDIC para atendimentos, e-commerce, entre outros, têm-se intensificado nos últimos anos. Portanto, é imprescindível que a EJA também passe por profundas transformações, uma vez que seu compromisso está voltado ao preparo de seus estudantes para inserção ou ascensão no Mercado de Trabalho.

Contudo, ao considerar uma EJA voltada para sua inclusão digital e social deve-se compreender que:

os estudantes da EJA [...] são pessoas que passaram por percursos escolares interrompidos, situações de vulnerabilidade social e exclusão digital, com os quais o Estado brasileiro possui uma dívida histórica. Desse modo, é cabível o incremento de políticas de acesso e de integração das tecnologias aos currículos dos cursos presenciais da EJA, e não a promoção de iniciativas de educação a distância na EJA que subestimem o perfil, as necessidades e as demandas dos sujeitos. (Fernandes *et al*, 2023)

Desta forma, deve-se considerar a necessidade de implementação de políticas públicas educacionais que promovam, a esses educandos, a apropriação das TDIC de maneira que se alinhe às suas especificidades e consequentemente, desenvolvam efetivamente sua aprendizagem.

4.2 O Ensino Remoto Emergencial em um CEEJA

Este subcapítulo é fundamentado, em sua maior parte, nas experiências como docente em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, no período de julho de 2020 até o início de agosto de 2021, quando foram aplicadas as avaliações remotas para EJA.

A escola analisada está situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Durante a Pandemia, a escola contava com pouco mais de 4000 alunos matriculados, nos Ensinos Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio, e 29 professores das disciplinas que compõem as matrizes curriculares. O material específico para o atendimento personalizado tem como principal característica possibilitar que o estudante consiga realizar parte de seus estudos fora do ambiente escolar.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes durante esse novo contexto estava na organização dos roteiros de estudos para que os conteúdos considerados relevantes. Isso ocorreu devido à importância destacada por muitos discentes, no momento de matrícula, sobre a necessidade de concluir seus estudos para sua (re)inserção no Mercado de Trabalho.

Para Camargo e Daros (2018, p. 33):

Se os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora.

Os alunos foram contatados por meio das redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*. Aqueles que conseguiram entrar em contato com seus professores deram continuidade à realização das atividades dos roteiros de estudos em suas casas. Aos alunos que não possuíam o material físico, foram disponibilizadas apostilas por meio de arquivos *Portable Document Format (PDF)* no *Google Drive*. As

dúvidas e os atendimentos foram realizados pelo *WhatsApp*. Apenas 2 professores que trabalhavam neste Centro não utilizavam essa rede de comunicação, mas passaram a utilizá-la para atender os alunos. Foram criados grupos de *WhatsApp* para potencializar os atendimentos.

A partir da homologação da Resolução de 24 de julho de 2020, as avaliações foram implementadas:

Art. 1º A avaliação do rendimento escolar para estudantes de Educação para Jovens e Adultos (EJA) terá como referência básica o conjunto das aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos nos níveis fundamental e médio da Educação Básica, nas diferentes áreas e componentes curriculares.

Art. 2º Os estudantes poderão, excepcionalmente, no ano de 2020, realizar avaliações parciais e finais a distância.

Art. 3º Os procedimentos avaliativos deverão estar articulados ao projeto pedagógico do curso e refletir o desempenho global dos alunos.

Art. 4º As instituições de ensino deverão manter os registros relativos aos procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados, bem como os resultados obtidos pelos alunos. (São Paulo, 2020a, p. 1)

Para essa nova organização do trabalho, os professores tiveram que criar, conjuntamente, estratégias para que as avaliações fossem realizadas e os alunos pudessem concluir o curso. Os professores que tinham maior facilidade com o uso das TDIC auxiliavam os outros que não sabiam usar as ferramentas digitais.

Os discentes, então, encaminhavam suas atividades (fotos) para o e-mail da escola e, posteriormente, para correção, realizavam as avaliações por meio de formulários on-line (*Google Forms*). As notas eram lançadas pelos professores no sistema, e os alunos promovidos eram encaminhados para a próxima disciplina até a conclusão do curso.

Neste novo contexto, os docentes experimentaram e exploraram o uso das TDIC: criaram *podcasts*, videoaulas, fizeram atendimentos pelo *Google Meet*, entre outros recursos.

Apesar das diversas estratégias e mudanças para que os materiais desenvolvidos fossem de fácil acesso aos alunos, o número de evasão escolar na EJA se deu de maneira preocupante. Muitos alunos não se adaptaram aos estudos por meio das telas, e houve também aqueles que a escola não conseguiu contatar, apesar da constante busca ativa.

4.3 Percepções de professores sobre o ERE

Esta parte da pesquisa deu-se por meio de questionário impresso, contendo 21 questões, distribuídos aos docentes no final do ano letivo de 2021 (anexo).

Ao todo, 28 professores foram convidados a participar da pesquisa e 24 professores devolveram o questionário respondido. O questionário foi aplicado em dezembro de 2021; dessa forma, todos os respondentes desenvolveram as atividades remotas no Centro de Educação de Jovens e Adultos que ocorreram no início desse ano letivo. É importante ressaltar que nem todos os professores que atuaram no período que se iniciou a pandemia em maio de 2020 encontravam-se no projeto em 2021. Isso se deve ao caráter transitório da permanência do docente no Projeto da Pasta, conforme já apontado no capítulo que tratou sobre as resoluções para CEEJAs. Alguns professores tiveram que ser desligados do Centro devido à redução do número de alunos nesse período de pandemia.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram listados como Professor 1 a 26 e compõem o quadro de professores que atuam nas diferentes disciplinas que compõem os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à idade, os docentes são de diferentes faixas-etárias, sendo o professor mais jovem com 26 anos e o mais velho com 72. Quanto ao gênero, 10 declararam-se do gênero masculino e 14, feminino. Como se pode observar no quadro 2 abaixo :

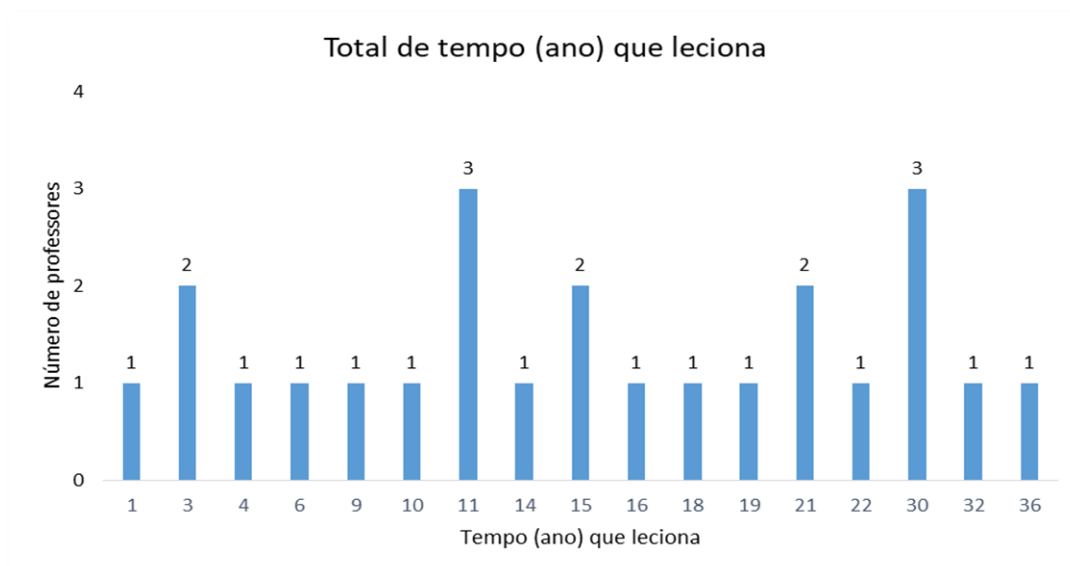
Quadro 7 - Professores participantes da pesquisa

Professor	Idade	Gênero	Disciplina(s) que leciona na UE
Professor 1	45	Feminino	Português e Inglês
Professor 2	34	Feminino	História e Filosofia
Professor 3	*	Masculino	Matemática
Professor 4	56	Feminino	Matemática
Professor 5	26	Feminino	Biologia
Professor 6	42	Feminino	Química
Professor 7	36	Masculino	Matemática

Professor 8	30	Feminino	Português
Professor 9	54	Feminino	Arte
Professor 10	29	Feminino	História
Professor 11	55	Masculino	Biologia
Professor 12	54	Feminino	História
Professor 13	54	Masculino	Inglês
Professor 14	43	Feminino	Geografia
Professor 15	72	Masculino	Física
Professor 16	31	Masculino	Física
Professor 17	40	Feminino	Geografia e Sociologia
Professor 18	37	Masculino	Física
Professor 19	52	Feminino	Português
Professor 20	39	Feminino	Matemática
Professor 21	65	Masculino	Português
Professor 22	38	Masculino	Arte
Professor 23	44	Masculino	Arte
Professor 24	51	Feminino	Matemática
* dado não informado pelo entrevistado.			

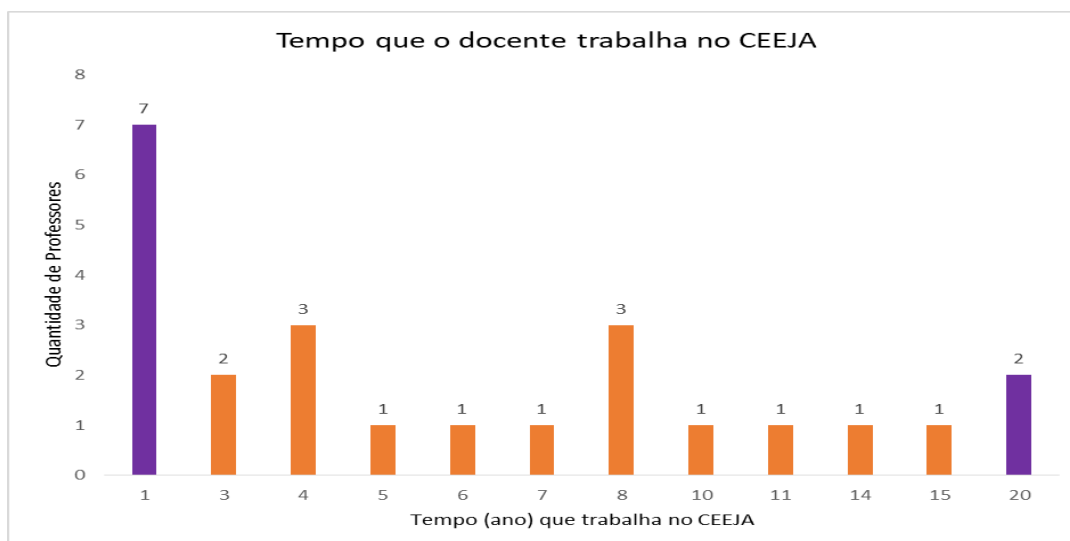
Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Quanto ao tempo em que esses professores atuam na docência, é possível analisar na figura 3 que tem-se o número 1 (ano) para o menor período em que leciona e 36 (anos) o maior tempo, em anos, dedicado à licenciatura:

Figura 3 - Tempo de trabalho na Docência

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Quanto ao tempo em que o docente trabalhava no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, é possível observar na figura 4 que, dos 24 professores que responderam ao questionário, 7 encontravam-se no projeto apenas há um ano, enquanto havia 2 professores que já atuavam neste Centro há 20 anos:

Figura 4 - Tempo de experiência no CEEJA

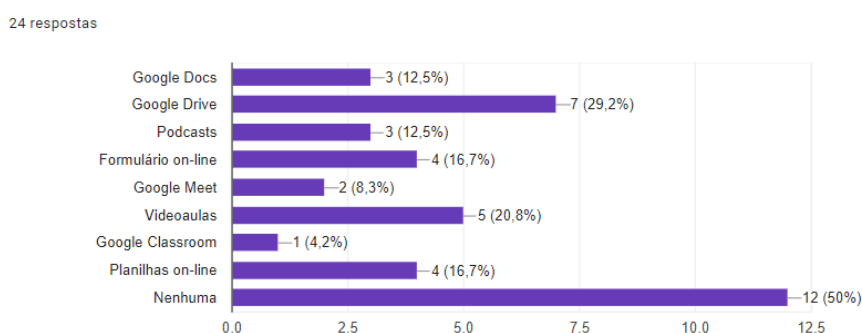
Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Compreendeu-se que o ensino remoto e o distanciamento social causaram danos no contexto educacional brasileiro, especialmente às camadas mais pobres e aos alunos menos jovens, uma vez que, para esses, houve maior dificuldade para lidar com as ferramentas digitais para aprendizagem.

No que diz respeito ao uso das TDIC para a educação durante o ensino remoto, 19 docentes afirmaram que adquiriram ferramentas digitais com recursos próprios e/ou financiados pela SEDUC/SP para exercerem suas atividades durante o distanciamento social.

Dados significativos revelaram que 12 professores, ou seja, 50% dos participantes da pesquisa, afirmaram que não utilizavam as ferramentas digitais para o trabalho, como pôde-se observar na figura 5, que contém respostas para a questão “Quais ferramentas digitais apresentadas a seguir você já utilizava para trabalhar antes do ensino remoto?”:

Figura 5 - Ferramentas digitais usadas para trabalhar antes do ERE



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Quando questionados de que forma passaram a utilizar as TDICs durante a pandemia para terem contato com seus alunos e darem continuidade ao trabalho, apenas 1 professor afirmou que não fez o uso das ferramentas digitais para a educação durante a pandemia.

Em relação à forma de como se deu a aprendizagem para o uso das tecnologias, 100% dos respondentes afirmaram que as apropriações do uso das tecnologias para o trabalho não se deram por formações continuadas em serviço promovidas pela Secretaria Estadual de Educação. A maioria, 62,5 % dos docentes,

afirmou que aprendeu utilizar as TDIC com auxílio de colegas de trabalho, entre outras respostas, que estão apresentadas na figura 6:

Figura 6 - Como aprenderam a usar as TDIC para ERE?



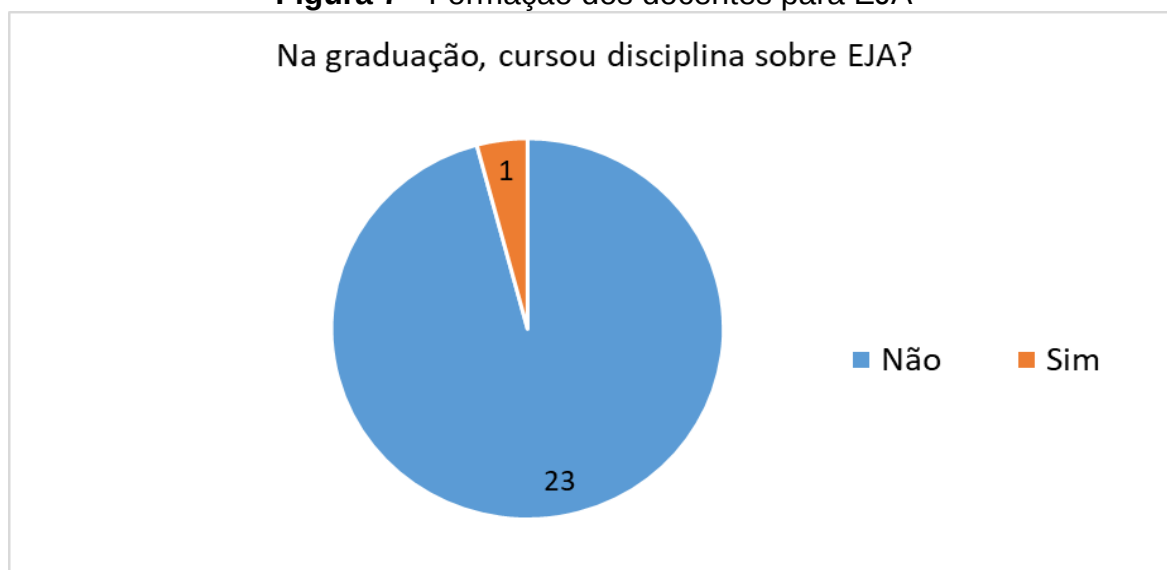
Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Em relação aos cursos de formação, 23 docentes (95,8%) afirmaram que não cursaram, durante a graduação, nenhuma disciplina específica relacionada à EJA.

Assim, apenas 1 professor afirmou que cursou disciplina especificamente sobre a EJA:

Figura 7 - Formação dos docentes para EJA

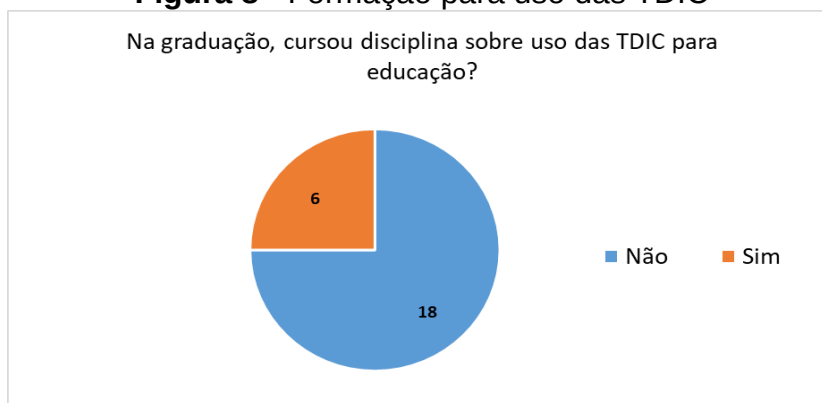
Na graduação, cursou disciplina sobre EJA?



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

E ainda, 75% (18 docentes) disseram não ter cursado disciplinas que abordassem o uso das TDIC para a Educação, como é possível ver na figura 8 abaixo:

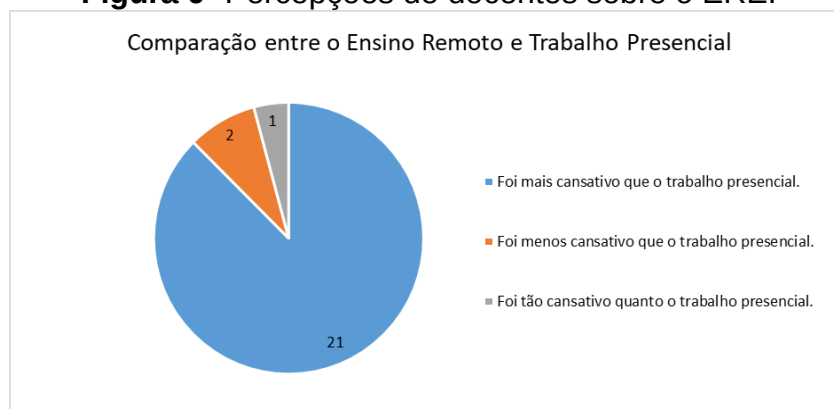
Figura 8 - Formação para uso das TDIC



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

No entanto, mesmo com a falta de formação, os professores desenvolveram o trabalho, durante a pandemia, utilizando as ferramentas digitais. As principais ferramentas utilizadas pelos docentes durante a pandemia foram: *Google Meet* (79,2%), *Google Drive* (66,7%), formulário *on-line* (66,7%), planilhas *on-line* (50%), *Google Classroom* (41,7%), videoaulas (37,5%), *Google Docs* (29,2%), *podcasts* (20,8%) e apenas 1 professor (4,2%) afirmou que não passou a utilizar nenhuma ferramenta digital para o atendimento aos alunos durante o ERE.

Além de muitos professores, em um curto espaço de tempo, serem forçados a se apropriarem das TDIC para o ERE, foi possível inferir sobre outras causas que também tornaram o ensino remoto bastante desgastante aos docentes durante a pandemia pela COVID-19, pois 87,5%, ou seja, 21 professores avaliaram o ensino remoto mais cansativo que o trabalho presencial. Na figura 9 é possível analisar que apenas 2 docentes afirmaram que o ERE foi menos cansativo quando comparado ao Ensino Presencial:

Figura 9- Percepções de docentes sobre o ERE.

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Questões relacionadas à formação e à falta de conhecimentos para seu trabalho durante o novo contexto trazido pelo ensino remoto causaram o esgotamento que levaram a maior parte dos docentes avaliar o trabalho como mais cansativo.

Outrossim, muitos docentes, neste novo contexto, não conseguiram gerir suas horas de trabalho com atendimento aos alunos e o seu tempo pessoal, causando a impressão de que estavam trabalhando a todo o momento, sem limitar-se à sua carga horária de dedicação aos alunos.

Segundo o Professor 23 (2022) “A todo momento tinha que ter contato com os alunos, dava a impressão de que estávamos sempre na escola”. O professor 22 (2022) afirmou que “Os alunos não respeitavam os horários de atendimento, principalmente por *e-mail* e *WhatsApp*”.

O Professor 1(2022) ressaltou que “O tempo em frente à uma tela de celular ou *notebook* é algo muito cansativo” e o Professor 21(2022) disse que “O ERE se tornou cansativo pela dificuldade de se estabelecer limites quanto ao espaço de tempo e dedicação”.

Por outro lado, o Professor 24 (2022) afirmou que “apesar de desafiador e aprendizagem constante, por não estar em trânsito e poder ficar perto dos filhos o ERE foi menos cansativo”. Segundo o Professor 13 (2022) “Durante a Pandemia, não havia a necessidade de se cumprir todo o período de trabalho em casa (na sua totalidade) e tínhamos mais conforto de nosso lar”. Em contrapartida, o professor 10 (2022) afirmou que “Tinha que trabalhar os três períodos para dar conta de tudo.”

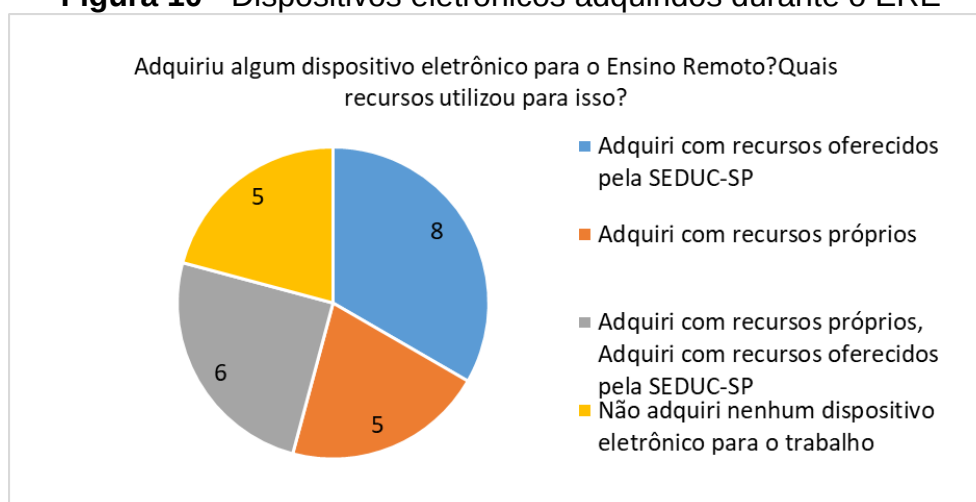
Observa-se, dessa forma, que para alguns, o ERE foi extremamente cansativo, pois o horário de atendimento não era respeitado e o professor estava sempre

conectado, em frente às telas, para auxiliar seus alunos. Para outros, entretanto, a comodidade em estar perto da família tornou o ERE mais confortável e vantajoso.

Muitos professores não possuíam ferramentas digitais para realizar o trabalho remoto; para contornar isso, os docentes precisaram adquirir equipamentos para dar continuidade às aulas durante o distanciamento social.

Apenas 5 professores responderam que não adquiriram dispositivos eletrônicos para o trabalho (figura 10), já os demais o fizeram, sejam com recursos próprios, sejam com recursos da SEDUC ou ainda com ambos.

Figura 10 - Dispositivos eletrônicos adquiridos durante o ERE



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2021)

Quando questionados como eles analisaram a aprendizagem dos alunos durante o ERE, muitos professores afirmaram que a aprendizagem foi inferior para a maior parte dos alunos, pois muitos discentes não deram continuidade aos estudos, ou seja, houve uma pausa na aprendizagem durante a Pandemia.

Segundo alguns professores, isso se deu porque muitos alunos tiveram dificuldade até mesmo em acessar seus *e-mails* e por isso, nessa modalidade de ensino, a presença do professor é imprescindível. Para o professor 21 (2022) “do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, foi um verdadeiro fracasso”. A professora 24 (2022) questionou como seria possível “certificar-se de que os alunos estavam realmente alcançando os objetivos?”. Além disso, a professora 22(2022) ainda disse que “no presencial, os estudantes já tinham dificuldade na leitura [...]” e no ERE “os alunos tiveram dificuldades em fazer leituras simples”. A professora 21(2022) explicou

que “com o ensino remoto, muitos alunos do CEEJA não deram continuidade aos estudos, pois os alunos mais velhos não dominam ferramentas digitais, mesmo com tutoriais, auxílio dos professores por telefone.”

Apesar disso, houve professores que analisaram esse momento vivenciado de maneira mais otimista, o professor 3 (2022) afirmou que “embora com todos esses empecilhos, eles se dedicaram ao máximo para o que estava ao seu alcance”, a professora 17(2022) ainda salientou que “...como o sistema de aprendizagem no CEEJA já contempla o estudo a distância, muitos alunos se saíram bem e aprenderam”. O professor 18 (2022) disse ter a percepção de que “boa parte dos alunos tiveram suporte através de aulas ao vivo através do *Meet* ou de aulas gravadas. Acredito que os alunos mais interessados conseguiram ter um bom aproveitamento.”

Entende-se que o ERE trouxe angústias aos professores com as novas exigências e adequações à nova realidade. Além disso, a falta de habilidade com o uso das tecnologias por parte de alguns professores acarretou a sobrecarga de trabalho aos docentes que tiveram que se responsabilizar pela implementação dos atendimentos a distância e aplicar as provas *on-line*.

Sabe-se que há professores que já faziam o uso das TDIC antes da pandemia, mas outros tinham resistência ao novo e mesmo durante o distanciamento social insistiram em utilizar-se apenas das mesmas metodologias.

Quanto a esse fato, Freire (2020, p. 36-37) afirma que:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

No entanto, há muito tempo que a inserção das TDIC, nos contextos educacionais, não pode ser considerada uma escolha por parte do docente, uma vez que a escola reflete a sociedade em que está inserida e vice-versa; e ambas se encontram em um mundo cada vez mais conectado.

Além disso, nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entrarem no ciclo positivo da alteração, de sua participação e apropriação. (Levi, 1999, p. 30)

Em contrapartida, houve um movimento significativo por parte dos docentes em busca de meios para que os alunos da EJA pudessem concluir seus estudos durante a pandemia. Os resultados do questionário revelaram que esses docentes se apropriaram do uso das TDIC por meio de pesquisas ou com auxílio de seus colegas.

Não houve nenhuma fala desses professores que apontasse para formação continuada em serviço que os auxiliasse na apropriação desses conhecimentos, o que explicita as fragilidades das políticas públicas para investimentos na qualificação dos docentes dessa modalidade de ensino.

Por fim, alguns educadores afirmaram que o ERE, apesar de ter sido a única opção viável ao contexto de isolamento social, não trouxe benefícios a muitos alunos, pois o ensino a distância necessita de comprometimento, autonomia, interesse e disciplina por parte daqueles que buscam sua formação.

4.4 Alunos concluintes durante do ERE

A pesquisa com alunos que concluíram seus estudos fora realizada remotamente, utilizando um formulário *on-line*. Essa escolha de pesquisa foi motivada pela presença flexível dos Centros e pelo contato mais eficiente com esses alunos por meio de ferramentas digitais. O questionário utilizado foi o *Google Forms*, com questões semiestruturadas.

Participaram da pesquisa um total de 26 alunos concluintes (quadro 8). O formulário fora disponibilizado por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, principal ferramenta de comunicação entre docentes e discentes durante a Pandemia.

Quadro 8 - Faixa etária dos 26 alunos concluintes

Quantidade de alunos	Idade	Porcentagem
8 alunos	Entre 18 a 27 anos	30,8%
6 alunos	Entre 28 a 32 anos	23,1 %
6 alunos	Entre 33 a 42 anos	23,1 %
4 alunos	Entre 43 a 52 anos	15,4%
1 aluno	Entre 53 a 72 anos	3,8%
1 aluno	Entre 63 a 72 anos	3,8%

-----	73 anos ou mais	Nenhum
-------	-----------------	--------

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2022)

Conforme os dados apresentados, 61,5% dos alunos concluintes, ou seja, 16 respondentes foram do gênero feminino, e a maioria respondeu que já se encontrava trabalhando.

Em relação ao curso, 61,5 % afirmaram que concluíram o Ensino Médio durante a pandemia, 15,4% disseram ter concluído o Ensino Fundamental e 23,1% alunos afirmaram terem concluído ambos os cursos durante as avaliações remotas.

A maioria dos respondentes, 80,9%, ou seja, 21 alunos, concluiu o(s) curso(s) no ano de 2021, enquanto apenas 5 concluíram o curso em 2020, ano em que o ERE foi implementado.

Quanto ao tipo de conexão para acesso ao ERE, 100% dos alunos afirmaram que acessaram a *internet* de suas casas, 23 utilizaram a conexão via *Wi-Fi*, 2 alunos usaram dados móveis e 1 aluno utilizou *internet* via rádio. A maioria dos alunos disseram possuir computador *desktop* e/ou *notebook* em suas casas, apenas 8 alunos disseram que utilizaram exclusivamente os celulares *smartphones* para concluir seus estudos.

Os alunos também mencionaram que começaram a utilizar aplicativos e *softwares* para os estudos. Dentre os principais citados estão: arquivos em *PDF*, *e-mail*, *Google Forms*, *Google Meet*, Vídeos no *YouTube* e dicionário *on-line*. Apesar de terem explorados as TDIC para a aprendizagem, 10 alunos (38,5%) disseram que optaram por buscar o material (apostila) presencialmente na escola para os estudos.

Quanto às avaliações remotas, 16 alunos disseram que fizeram avaliações híbridas, ou seja, parte presencialmente e parte remotamente. Já 10 alunos afirmaram que concluíram o(s) curso(s) de forma totalmente remota. E em relação à dificuldade ao acesso às ferramentas digitais para aprendizagem, 8 alunos afirmaram que encontraram dificuldades.

Para esses alunos, mesmo diante da pandemia e da necessidade de isolamento social, a conclusão do curso foi de suma importância. Segundo a aluna A (2022) “Foi muito importante, pois além do aprendizado que pude adquirir, consegui concluir o meu curso técnico, dar um passo a mais na minha caminhada.”. Para a aluna H (2022) “Há muitos anos estava tentando terminar meus estudos, e a facilidade

de fazer as provas online me ajudou no pouco tempo que eu tinha. Tanto que hoje estou indo 'pro' 2º ano do Ensino superior.”

A motivação é a chave para o sucesso do ensino em geral e, de maneira muito especial, do ensino online, pois implica maior força de vontade para evitar sucumbir à solidão, aos múltiplos obstáculos do contexto familiar e aos insistentes estímulos de distração do mundo virtual. Por este motivo, tanto o conteúdo como as formas e procedimentos devem implicar um acréscimo de interesse e relevância das propostas pedagógicas [...]. (Gomez, 2021, p. 28)

Já a aluna H (2022) afirmou que o ERE foi importante para que pudesse conciliar os estudos e maternidade: “São novas oportunidades, portas se abrindo e sem deixar meu filho que ainda é lactente. Pude concluir o curso sem deixar minhas prioridades atuais serem abaladas.” Além disso, é possível observar que para os alunos da EJA, o término dos estudos está estritamente relacionado com o pertencimento dessas pessoas ao mundo. A aluna M (2022) afirmou que concluir o Ensino Médio: “Me fez me sentir viva e parte da sociedade de novo. Antes me sentia parada na vida e agora estou continuando a fazer minhas escolhas na vida e vivendo.”

Desta forma, foi possível observar as vantagens do ERE para os alunos que enfrentaram poucas ou nenhuma dificuldade em se adaptarem ao novo modelo de estudos. Esses discentes puderam concluir o(s) curso(s) e dessa forma, estavam aptos para ingressarem em outra etapa de suas vidas.

4.5 Alunos do CEEJA durante o ERE

Além dos alunos concluintes, aplicou-se um questionário aos alunos que se encontravam matriculados no CEEJA durante a período de pandemia. Optou-se pelo formulário on-line, pelo *Google Forms*, com questões semiestruturadas.

No total, 43 alunos aceitaram participar da pesquisa (quadro 9), confirmando, por meio do TCLE que fora compartilhado no início do questionário (anexo).

Quadro 9 - Faixa etária dos alunos matriculados

Quantidade de alunos	Idade	Porcentagem
14 alunos	Entre 18 a 27 anos	32,6%
7 alunos	Entre 28 a 32 anos	16,3%
15 alunos	Entre 33 a 42 anos	34,8%

4 alunos	Entre 43 a 52 anos	9,3%
3 alunos	Entre 53 a 72 anos	7%
-----	Entre 63 a 72 anos	Nenhum
-----	73 anos ou mais	Nenhum

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2022)

Do total de alunos pesquisados, 36 declaram-se do gênero feminino (83,7%) e 7 (16,3%) do gênero masculino. Quando responderam ao questionário, 29 disseram que estavam trabalhando, 13 estavam em busca de emprego e 1 aluno afirmou que trabalhava esporadicamente. Quanto ao curso, 28 (65,1%) estavam matriculados no Ensino Médio e 15 (34,9%) no Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º).

Em relação ao uso das TDIC e acesso à internet, 39 alunos disseram que possuíam internet em suas casas e 4 alunos afirmaram que não tinham esse tipo de acesso, utilizando-se apenas de dados móveis ou conexão *Wi-Fi* disponibilizada por terceiros.

Quando questionados sobre como se comunicavam com os professores durante o período ERE, 29 alunos afirmaram que falaram com os docentes pelo *Whatsapp*, 2 disseram que apenas presencialmente na escola e 4 alunos utilizaram o *e-mail*. No entanto, 8 alunos disseram que não entraram em contato com seus professores e com a escola durante a pandemia.

E sobre as atividades escolares, 22 alunos disseram que fizeram as atividades com as apostilas que retiraram na escola, 7 estudantes baixaram os materiais em formato *PDF* e 14 alunos revelaram que não realizaram as atividades de estudos durante o isolamento social.

Em relação às avaliações remotas, 15 estudantes revelaram que não realizaram as provas utilizando-se das TDIC e dessa forma, não deram continuidade aos estudos, pois aguardaram o fim da pandemia para voltarem à escola.

Percebe-se que muitos alunos enfrentaram dificuldades para realizar os estudos durante a ERE. Entre os principais desafios citados pelos alunos estava a falta de tempo devido ao trabalho e a dificuldade de estudar sem a presença dos professores. Além do expressivo número de alunos que disseram que não estudaram durante o distanciamento social, 17 alunos avaliaram sua aprendizagem nesse período como ruim ou razoável.

Muitos alunos sentiram-se inaptos a continuarem os estudos sem a presença e orientações detalhadas dos docentes, além dos pontos relacionados à afetividade que emergem das interações entre os docentes e o público-alvo da EJA.

Por conseguinte, a falta de acesso às ferramentas tecnológicas apontou para questões muito mais profundas que caracterizam essa modalidade de ensino e a sociedade em que esses estudantes estão inseridos. A profunda desigualdade que marcaram o cenário educacional na pandemia sempre fora condenada por Freire (2020, p. 99):

Nada, o avanço da ciência e /ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias, em dificuldades até de sobreviver, se diz que a realidade é assim mesma [...].

Percebe-se, dessa forma, que muitos alunos da EJA não deram continuidade aos estudos durante o ERE. Os alunos que integram a EJA são, em sua maioria, pertencentes a uma classe social que teve seus direitos e acesso à educação negados. Novamente, no contexto pandêmico, não conseguiram dar continuidade ao curso exatamente pela sua condição social.

5 ESTUDO 3 - PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto educacional intitulado **Oficina *on-line* EJA digital** foi desenvolvido nessa fase da pesquisa do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB). É importante ressaltar que:

Este mestrado profissional, caracterizado como um curso de formação continuada para professores que atuam em todos os níveis e modalidades da educação básica, tem como grande objetivo unir o saberes produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica dos professores, resultando na apresentação de processos e produtos educacionais que venham a responder demandas de ensino. (Zanata, 2020, p.54)

A oficina foi elaborada após o aprofundamento teórico sobre a inclusão digital para aprendizagem na EJA, além das análises dos questionários aplicados aos docentes e discentes de um CEEJA. Para Zanata (2020, p.56) é fundamental:

a participação coletiva da comunidade escolar, por meio da discussão e reflexão dos problemas a serem levantados, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes voltados aos princípios da ética, da estética, da comunicação, como também princípios sócio-político-cultural, científico-tecnológico e ambiental, sem os quais não se garante a plena formação cidadã dos educandos.

Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), novas formas de interação da sociedade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) surgiram, especialmente no contexto de trabalho e educação. Por esse motivo, as análises e reflexões da pesquisa conduziram à elaboração do produto “oficina on-line” utilizando ferramentas digitais educacionais que foram explorados no contexto de distanciamento social. A oficina foi ofertada aos alunos em um CEEJA, localizado no interior do Estado de São Paulo.

A compreensão inicial foi de que o produto deveria explorar o uso das TDIC como meio que oportunizasse a aprendizagem de maneira adaptável à rotina dos estudantes, além de proporcionar-lhes maior autonomia, visto que essas características são essenciais nessa modalidade de ensino, cuja presença é flexível e permite que os alunos realizem a maior parte dos seus estudos e atividades fora do ambiente escolar.

Os conteúdos abordados foram compostos por temas interdisciplinares para que assim, o produto não estivesse vinculado a uma disciplina específica.

É importante ressaltar também que o produto fosse disponibilizado a todos os alunos no formato "Massive Open Online Course" (MOOC) e que pudesse ser facilmente compartilhado com os alunos da Unidade de Ensino. As ferramentas digitais que compuseram a oficina foram aquelas apontadas, pelos alunos e professores nos questionários aplicados, como as mais adequadas e adaptáveis para acesso e aprendizagem. Além disso, o processo de construção do produto provocou importantes transformações na prática docente dos participantes quanto à apropriação e uso das TDIC em seu trabalho.

Quanto aos objetivos do produto, tem-se como objetivo geral promover a inclusão digital dos alunos de um CEEJA por meio do uso de ferramentas digitais com conteúdo produzido para uma oficina *on-line* ofertada a todos os alunos dessa instituição de ensino para assim, contribuir para a aprendizagem e conclusão dos cursos desses educandos. Esperou-se que com o uso da plataforma digital, os cursistas desenvolvessem habilidades e competências que contribuíssem para sua inclusão digital para aprendizagem, além de se apropriarem de conteúdos referentes à EJA no Brasil e as contribuições das teorias de Paulo Freire para essa modalidade de ensino.

Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se produzir materiais diversificados para compor um produto oficina oferecido *on-line* aos alunos da EJA que pudessem ser de fácil acesso e aprendizagem aos estudantes.

Além disso, buscou-se analisar os resultados da implementação desse produto por meio de um questionário e avaliação em formulário digital.

5.1 Metodologia do produto

A elaboração do produto oficina educacional deu-se por meio do *Design Thinking* como abordagem metodológica:

Diante dos desafios propostos para a educação, encontrar soluções que, efetivamente, atendam aos problemas dos alunos é um grande desafio. Assim, esta metodologia tem o propósito de apresentar ferramentas que possam contribuir nesse processo, visando promover e estimular a melhora do processo de ensino e aprendizagem com foco no usuário. (Silva; Souza, 2018, p. 22)

Desta forma, entendeu-se que as etapas do processo deviam se dar, primeiramente, pela compreensão do problema, levando-se em conta as especificidades do público-alvo e o contexto em que estava inserido.

Posteriormente a essas análises é que se deu a projeção do produto e sua prototipação, levando-se em conta os ganhos que poderiam acarretar aos alunos para sua aprendizagem. Após ampla discussão e testagem na etapa da prototipação é que se deu a nova etapa: a escolha do modelo a ser desenvolvido.

Por meio da análise dos questionários aplicados aos alunos e professores, observou-se que a maioria dos estudantes acessavam os materiais de estudos *on-line* pelos *smartphones*. Portanto, era preciso criar um produto que fosse de fácil acesso por meio dessa plataforma.

Além disso, observou-se que os alunos e professores consideravam importante a diversidade de ferramentas digitais para a aprendizagem.

5.2 Produção de materiais digitais diversificados

Inicialmente, foi necessária a realização de ampla pesquisa e reflexão para definir qual seria o conteúdo da oficina. Chegou-se à conclusão de que o uso da tecnologia apenas faria sentido se promovesse transformação aos educandos e, para tanto, era preciso que eles conhecessem melhor a trajetória da EJA no Brasil e o legado de Paulo Freire.

Com o tema definido, deu-se início à produção de diversos materiais: textos em *PDF*, *podcasts*, *videoaulas*, testes *on-line*, atividade impressa avaliativa e declaração de conclusão do curso.

A oficina foi dividida em abertura, contendo textos explicativos e vídeo instrucional; módulo 1, contendo texto *PDF* e áudio, videoaula e teste com cinco questões; módulo 2, contendo texto *PDF* e áudio, videoaula e teste com cinco questões e, por fim, o encerramento, contendo vídeo, depoimento de uma ex-aluna da EJA e questionário-pesquisa.

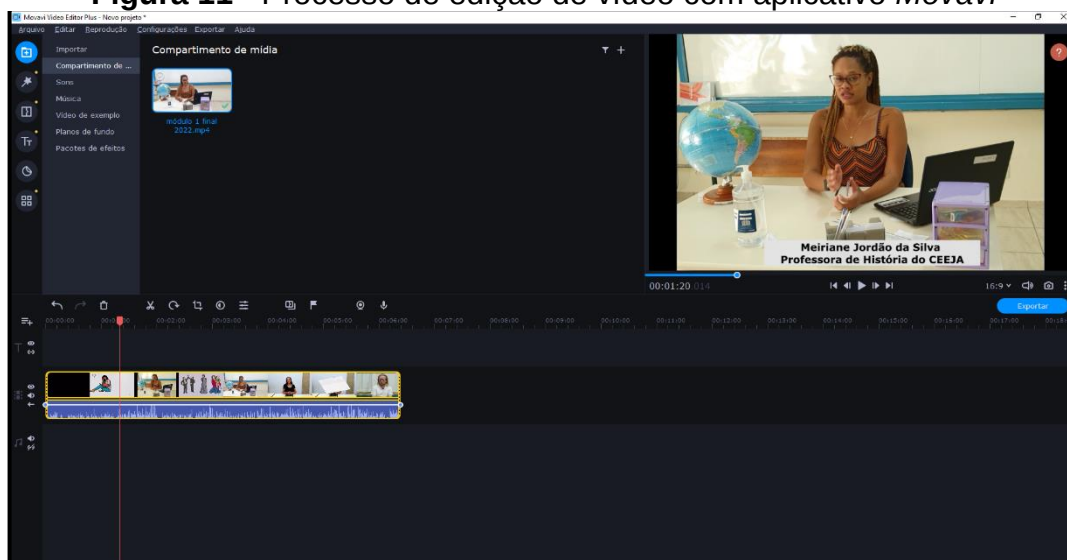
Para a elaboração do conteúdo em *PDF*, foram feitas pesquisas em artigos sobre a EJA no Brasil e demais conteúdos pertinentes. Optou-se pelo uso de uma

linguagem clara e objetiva, para que assim, os alunos pudessem se inteirar com maior facilidade sobre o assunto apresentado.

Para a produção dos *podcasts*, ou seja, textos em formato áudio, foram utilizados microfone para celular *Android* e aplicativo *Anchor*, disponível gratuitamente na *Google Play Store*. O aplicativo melhorou a qualidade do som e foi possível editar, adicionar efeitos nos áudios.

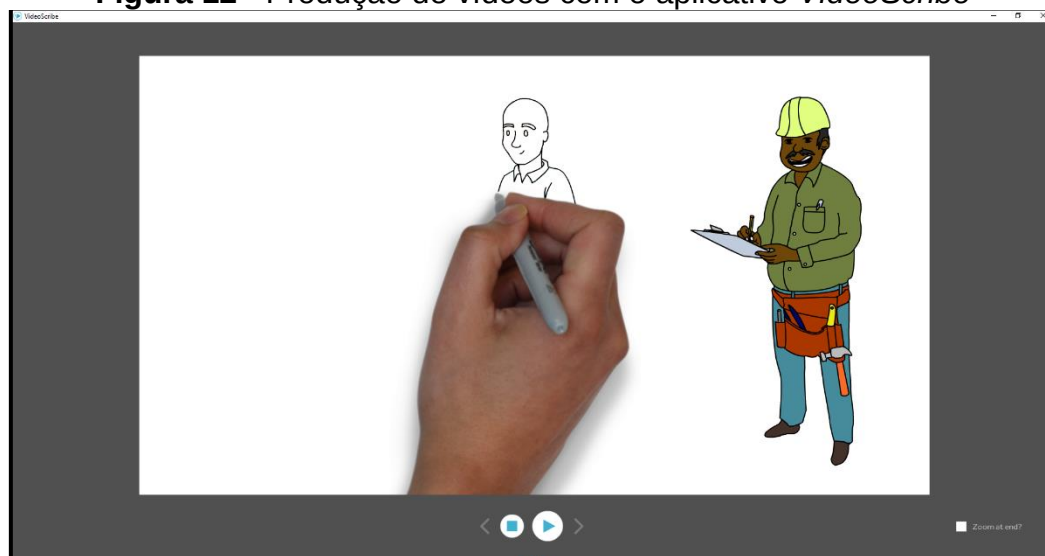
Para a produção dos vídeos, foram utilizados os aplicativos *Anchor*, para as narrações; o *Movavi*, para a edição de vídeos e o aplicativo *VideoScribe* para que os vídeos tivessem o formato de desenhos feitos à mãos. Tanto o *Movavi* quanto o *VideoScribe* são aplicativos pagos, sendo oferecidos alguns testes gratuitos, mas que não possuem os mesmos benefícios e ferramentas das versões completas.

Figura 11 - Processo de edição de vídeo com aplicativo Movavi



Fonte: De autoria própria

Figura 12 - Produção de vídeos com o aplicativo *VideoScribe*



Fonte: De autoria própria

5.3 Aplicativo para *Android*

Para o desenvolvimento do aplicativo e sua disponibilização para os alunos, foi preciso contar com o trabalho de uma profissional em programação. A desenvolvedora de software criou um aplicativo que pôde ser baixado na *Google Play Store* e, assim, tornou o conteúdo acessível para os usuários que desejaram realizar o curso.

Dentre os diversos softwares e ferramentas que pudessem ser utilizados para o desenvolvimento do projeto, os escolhidos foram: *Visual Studio Code* - IDE de programação desenvolvida pela *Microsoft*. O *VS Code* serve primariamente como um editor de código, semelhante a, por exemplo, o *Microsoft Word* que é utilizado para edição de textos. Porém, o diferencial desta ferramenta é que foi especificamente elaborada para auxiliar desenvolvedores na criação de códigos-fonte em diferentes linguagens de programação, contando também com ferramentas que auxiliam o controle dos diretórios do projeto, ferramentas de depuração (controle de erros e *bugs*) e compilação (tradução do código para linguagem de máquina), além de outras funcionalidades que podem ser adicionadas de acordo com as necessidades do projeto gratuitamente a partir de pacotes de extensão.

Com relação às extensões utilizadas, estas foram o *Ionic – Software Development Kit (SDK)* que utiliza as linguagens web HTML e CSS, utilizado para o

front-end, ou a parte visual da aplicação na qual o usuário navega. O Ionic também é o responsável pela construção do aplicativo nativo, ou seja, que é direcionado a dispositivos móveis, a partir do código-fonte em linguagem *web*, voltada para *sites* - tal tipo de programação, que não é nem totalmente nativa nem totalmente *web*, é chamada de programação híbrida. Adiante, o *AngularJS*, *framework* de código aberto mantido pela *Google* e que utiliza a linguagem de programação *JavaScript* e sua derivada *TypeScript*, foi utilizado com a intenção de gerenciar o *back-end*, ou a parte lógica do projeto que é invisível ao usuário, e gerenciar a integração ao Banco de Dados.

O *Firebase* – um conjunto de serviços de computação em nuvem (*cloud computing*), atuou como servidor de *hosting* e banco de dados em tempo real, utilizado para o armazenamento em nuvem dos dados do aplicativo. Este serviço roda em formato *NoSQL*, em que as informações do programa, ao invés de serem armazenadas em tabelas distintas de matrizes de dados, são armazenadas por meio de estruturas hierárquicas no formato de árvore, com cada ramo e seus sub-ramos armazenando uma informação distinta, mas relacionada ao seu subnível anterior.

Por fim, o *GitHub* foi utilizado para o versionamento do projeto e armazenamento dos códigos-fontes na nuvem. Essa ferramenta permite reverter o projeto a versões anteriores em caso de *bugs* persistentes, além de controlar as alterações graduais do projeto.

Em um primeiro momento, houve o desenvolvimento visual dos protótipos de algumas telas como a tela de *login*, cadastro, inicial (primeiro contato que o usuário terá com o aplicativo), entre outras, por meio do site de design gráfico *Figma*. A prototipagem de aplicativos é parte essencial da arquitetura de qualquer projeto computacional, pois guia o desenvolvedor e evita atrasos com correções e erros de implementação.

Após o alinhamento dos elementos visuais como paleta de cores, fontes utilizadas e a logo do *app*, deu-se início à construção do projeto em si. Foi feita a construção de um projeto básico com tela inicial e menu lateral, e partir deste foram sendo gradualmente adicionadas as telas previstas no protótipo inicial.

O *backup* na nuvem a partir do *GitHub* foi crucial para manter o controle das alterações passadas e em caso de erros durante o andamento da codificação, sendo possível retornar o projeto a uma versão passada através de comandos específicos.

Durante este período inicial, as principais linguagens utilizadas foram o HTML e o SCSS, que permitiram a construção das janelas no formato *web*, para posteriormente migrar para programação nativa a partir do *ionic*.

Em seguida, foi criado um banco de dados não-relacional *NoSQL* para armazenar as informações do projeto, como os nomes dos alunos, e-mail, quantidade de módulos concluídos, entre outros. O serviço escolhido para este propósito foi o *Firebase* da empresa norte-americana *Google*, devido às facilidades na criação, exportação e armazenamento de dados que ele oferece.

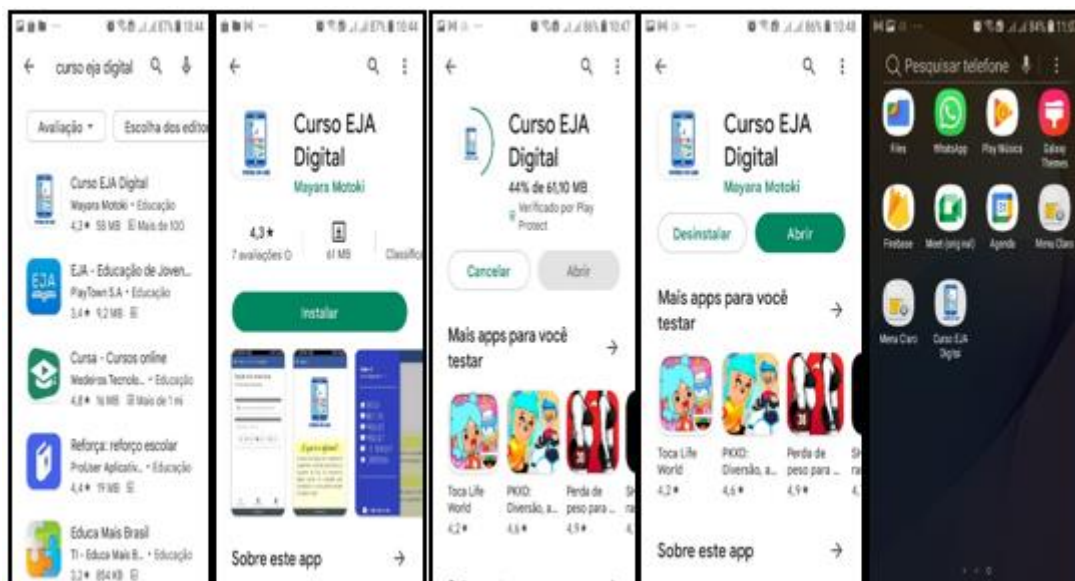
Com a integração do *Firebase* à fonte do projeto, utilizando a linguagem de *back-end AngularJS*, tornou-se possível realizar o *login*, cadastro e a inserção de dados dos alunos, sem a necessidade de utilizar variáveis locais que se perderiam assim que o aplicativo fosse fechado.

Após um período em que foram adicionadas mais funcionalidades e gradualmente consertos de bugs que eventualmente apareciam, o projeto se tornou apto para produção e foi postado no *Google Play Store*, e no momento está disponível para download em 18.232 modelos de dispositivo móveis *Android*, entre celulares e *tablets*.

5.4 Oficina *on-line* EJA Digital

O produto foi disponibilizado na *Google Play Store* para ser baixado gratuitamente pelos alunos. Por meio da pesquisa “curso EJA digital” eles acessavam facilmente o aplicativo, pois era o primeiro resultado que aparecia na tela do *smartphone*:

Figura 13 - Acesso ao aplicativo e instalação no *smartphone*



Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

Após baixar o aplicativo, os alunos precisavam se cadastrar para acessar o conteúdo. O cadastro era bastante simples, requerendo o nome completo, e-mail e número de matrícula na instituição de ensino (também chamado de número de passaporte). A matrícula dos alunos é constituída por uma sequência com 1 letra maiúscula, 4 números, sinal barra oblíqua (/) e dois números. Exemplo: **M1111/23**.

Figura 14- Página de primeiro acesso e cadastro



Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

Todos os cursistas foram convidados a fazer parte de um grupo de *WhatsApp* e podiam sanar suas dúvidas e também se ajudarem. Os alunos que conseguiam realizar o curso com maior facilidade auxiliavam os colegas no grupo.

Figura 15- Exemplo das interações no grupo de *WhatsApp* da oficina



Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

Ao acessarem os conteúdos da oficina, os alunos visualizavam um menu bastante simples e intuitivo. Nele, já se deparavam com orientações de como realizar o curso e ao link do grupo de *WhatsApp*.

Figura 16 - Menu e início do aplicativo da oficina



Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

5.4.3 Módulo 2

O Módulo 2 também era constituído por um Texto em *PDF*, um texto em áudio (gravação de leitura), uma videoaula e um teste com cinco questões sobre os conteúdos estudados.

Figura 19 - Conteúdos do módulo 2



Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

5.4.4 Encerramento do curso

O encerramento era a última seção, constituída de um vídeo, o depoimento de uma ex-aluna da EJA e o questionário-pesquisa sobre a oficina. Após todas as seções concluídas, os alunos tiveram acesso à informação de como retirariam seu certificado de conclusão do curso e também como retirariam sua atividade avaliativa para utilizar na composição das notas na escola.

Figura 20 - Seções do encerramento do curso



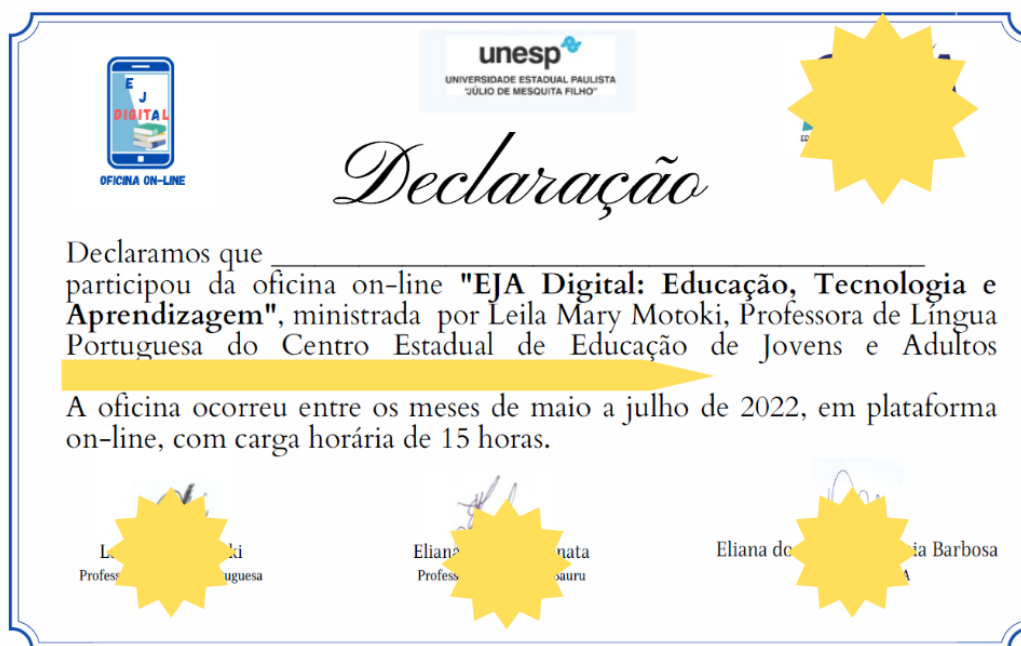
Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

Figura 21 - Atividade avaliativa

 unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "SALVO DE INDEBILITADA FILAR" Campus São João	
Nome completo: _____	Matrícula: _____/____
Data de utilização: ____/____/2022	Disciplina: _____
Atividade Avaliativa	
A atividade avaliativa corresponde ao aprendizado da Oficina on-line EJA Digital – Educação, tecnologia e Aprendizagem.	
Observações importantes:	
✓ A atividade avaliativa pode ser trocada por uma avaliação em qualquer disciplina do _____; ✓ A atividade é válida até dezembro de 2022; ✓ É necessária a realização dos roteiros de estudos de acordo com a exigência de cada disciplina; ✓ Quando quiser utilizar essa atividade, basta apresentá-la respondida ao professor da sua disciplina; ✓ Preencha a folha, à caneta, com nome completo, número de matrícula, data de utilização e disciplina.	
Com base nos textos e vídeos do curso, responda às questões a seguir:	
1) A Educação, no Brasil, sempre fora marcada por desigualdade e imposição cultural. De acordo com o conteúdo estudado no módulo 1, os primeiros jovens e adultos alfabetizados nessas Terras foram: a) () os alunos de escolas públicas de grandes centros urbanos. b) () os adultos que trabalhavam no campo, por meio de um método criado por Paulo Freire. c) () os indígenas, pois os jesuítas tinham o objetivo de catequizá-los. d) () as filhas de colonos que possuíam privilégios em relação aos escravizados e indígenas.	
2) O PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece vinte metas para a educação que devem ser cumpridas no prazo de dez anos. Quanto a EJA: a) () as metas já foram atingidas, por isso não há com o que se preocupar. b) () o plano reafirma a necessidade de ampliar para 25% a oferta de matrícula no ensino fundamental e médio, na forma integrada a educação profissional.	
c) () o plano não tem nada específico para essa modalidade de ensino. d) () o plano reafirma que a EJA tem sido prioridade nas políticas públicas educacionais.	
3) Para Paulo Freire, ao contrário da Educação Bancária, em que o professor “depositava” os conteúdos em seus alunos, a Educação deve ser Libertadora, ou seja, o aluno deve ser estimulado a participar ativamente do processo de aprendizagem por meio de questionamentos, diálogos, debates e constantes trocas de experiências. Com base no texto do módulo 2, pode-se considerar a afirmação acima: a) () Verdadeira b) () Falsa	
4) O documento elaborado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apresenta os quatro pilares da Educação que sustentam os conhecimentos que os alunos devem adquirir na escola. O pilar que trata da <u>formação integral</u> do ser humano, para que possa, da melhor maneira possível, desenvolver-se com <u>autonomia, responsabilidade e ética</u> é: a) () aprender a conhecer. b) () aprender a fazer. c) () aprender a conviver d) () aprender a ser.	
5) Para finalizar o estudo da oficina, reflita sobre como a Educação, em nosso país, tem sido marcada por exclusão e desigualdades, pois a classe dominante sempre teve acesso à Educação e Cultura enquanto esses direitos foram, durante muitos anos, negados à classe de trabalhadores. Em sua opinião, por que a Educação voltada para os Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente vida de seus estudantes? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

Figura 22 - Declaração de conclusão

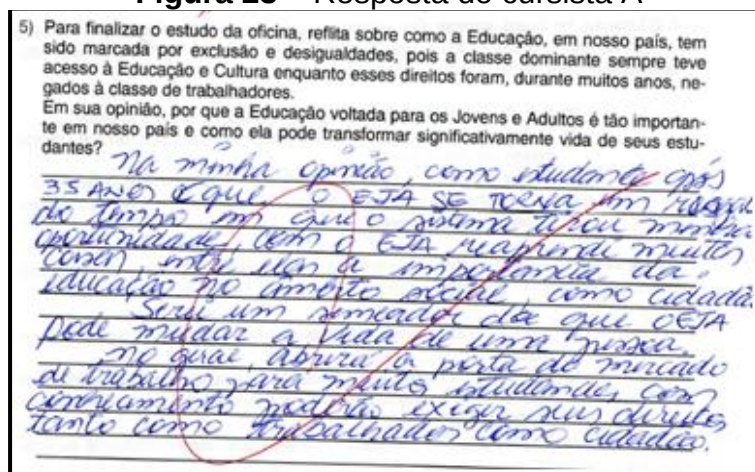


Fonte: Elaboração própria com base no produto educacional (2022)

A seguir, serão analisadas algumas respostas das atividades avaliativas que os alunos entregaram aos professores de diferentes disciplinas da escola. A questão analisada solicitava que o estudante escrevesse um breve texto para a seguinte pergunta: “Em sua opinião, por que a Educação de Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente a vida de seus estudantes?” Para elucidar melhor os resultados e garantir o sigilo dos participantes, os cursistas serão chamados de A, B, C, D, E e F:

Na figura 23, o cursista A (2022) afirmou ter ficado 35 anos sem estudar e para ele, a EJA é uma forma que buscar oportunidades que lhe foram negadas anteriormente pelo sistema. E afirma ainda que além de “abrir portas” para o Mercado de Trabalho, os conhecimentos adquiridos podem levar os estudantes a exigirem seus direitos como trabalhadores e cidadãos. As ideias do cursista A alinham-se aos conhecimentos e reflexões de Freire que foram compartilhados nos textos e vídeos da oficina.

Figura 23 – Resposta do cursista A



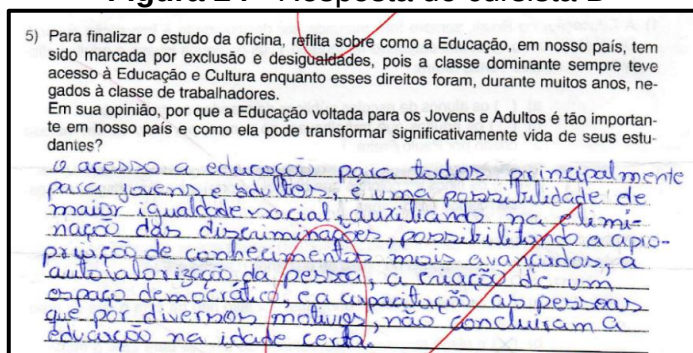
Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

Para Freire (1983, p. 152):

E é, precisamente, quando – às grandes maiorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão.

De acordo a figura 24, o cursista B (2022), por sua vez, afirmou que a Educação, principalmente para Jovens e Adultos, pode possibilitar maior igualdade aos cidadão e com isso, contribuir para que as discriminações sejam eliminadas, abrindo espaços para conhecimentos avançados e autovalorização. É possível observar que o estudante tem consciência sobre a importância da Educação como agente de transformação e também libertação. Segundo Freire (1983, p. 77), a libertação autêntica não é uma coisa, mas sim práxis que “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

Figura 24 - Resposta do cursista B



Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

Para o cursista C (2022), figura 25, a Educação pode oferecer uma nova chance para que aqueles que não puderam concluir seus estudos possam ter uma oportunidade de conquistar um emprego melhor.

Figura 25 - Resposta do cursista C

5) Para finalizar o estudo da oficina, reflita sobre como a Educação, em nosso país, tem sido marcada por exclusão e desigualdades, pois a classe dominante sempre teve acesso à Educação e Cultura enquanto esses direitos foram, durante muitos anos, negados à classe de trabalhadores.

Em sua opinião, por que a Educação voltada para os Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente a vida de seus estudantes?

Na minha opinião é importante pois, infelizmente muitos jovens e adultos não têm oportunidade de estudar pois precisam trabalhar para seu sustento antes de se preocupar com a educação e tiveram filhos muito cedo, com isso atrapalhando seus estudos.

É uma chance para quem não tem o direito de ter um novo chance de estudar, aprender para ter melhores conhecimentos e ter a oportunidade de um emprego melhor.

Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

O cursista D (2022), por sua vez, apresentou uma reflexão ainda mais aprofundada sobre o contexto em que a EJA está inserida e a situação precária que faz parte da realidade vivenciada pelas massas (figura 26). Além disso, para ele um país apenas conseguirá ser culturalmente rico quando a educação tornar-se prioridade.

Figura 26 - Resposta do cursista D

5) Para finalizar o estudo da oficina, reflita sobre como a Educação, em nosso país, tem sido marcada por exclusão e desigualdades, pois a classe dominante sempre teve acesso à Educação e Cultura enquanto esses direitos foram, durante muitos anos, negados à classe de trabalhadores.

Em sua opinião, por que a Educação voltada para os Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente a vida de seus estudantes?

Essa Educação voltada para jovens e adultos é de suma importância porque, esses jovens e adultos não têm acesso a uma boa educação dentro de um contexto social, e muitas vezes, como profissionais intelectuais etc.

sendo assim, o país se torna mais rico culturalmente porque uma pessoa com o ensino e prioridade a educação é rica.

Infelizmente o nosso lindo Brasil sofre com essa deficiência. Não temos programas e cursos para melhorar de uma vez. Essa questão tem que ser uma realidade e qualidade ao povo. As leis, todas dizem ter acesso à educação, sem restrição. Um país educado, é um país livre!!

Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

No texto produzido (figura 27), o cursista E (2022) relata que, assim como seus familiares, ele também não teve condições de estudar no passado e que a EJA teve

papel fundamental para que seu sobrinho conseguisse um trabalho e para que sua irmã concluísse o ensino superior e se tornasse pedagoga.

Figura 27 - Resposta do cursista E

5) Para finalizar o estudo da oficina, reflita sobre como a Educação, em nosso país, tem sido marcada por exclusão e desigualdades, pois a classe dominante sempre teve acesso à Educação e Cultura enquanto esses direitos foram, durante muitos anos, negados à classe de trabalhadores.

Em sua opinião, por que a Educação voltada para os Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente vida de seus estudantes?

O EJA é muito importante, no meu ver, é uma oportunidade de muitas pessoas terminarem os estudos. Porque há muitas de nós que não tivemos condições de estudar quando criança.

Exemplo eu e meus irmãos.

Meu sobrinho e minha irmã terminaram os estudos depois de adulto e o EJA teve um papel muito importante na vida dele. Meu sobrinho hoje trabalha em uma farmácia e minha irmã é pedagoga.

Em breve também quero ser ter uma profissão melhor.

Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

E por fim, o cursista F(2022), como os demais cursistas citados, afirmou que a Educação tem muita importância para os Jovens e Adultos, principalmente no se refere ao acesso a um chance melhor de trabalho e ingresso ao curso superior (figura 28).

Figura 28 Resposta do cursista F

5) Para finalizar o estudo da oficina, reflita sobre como a Educação, em nosso país, tem sido marcada por exclusão e desigualdades, pois a classe dominante sempre teve acesso à Educação e Cultura enquanto esses direitos foram, durante muitos anos, negados à classe de trabalhadores.

Em sua opinião, por que a Educação voltada para os Jovens e Adultos é tão importante em nosso país e como ela pode transformar significativamente vida de seus estudantes?

Na minha opinião a educação para jovens e adultos é muito importante para pessoas que não tiveram a oportunidade, para estudar agora podem se estudar e até fazer uma faculdade, e crescer profissionalmente.

Assim é o meu objetivo uma vida melhor.

A educação voltada para os jovens e adultos tem realizado muito coisas.

Fonte: Digitalização de respostas da atividade elaborada (2022)

Ao analisar os textos produzidos pelos alunos, é possível afirmar que os conteúdos do material da oficina levaram os estudantes à reflexão acerca de importância da educação para a formação humana e também entenderem porque uma grande parcela da população não tivera oportunidade de concluir seus estudos.

Freire (1983, p. 81) afirma que:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Dessa forma, reitera-se a importância de se conceber a educação como prática da liberdade, contrariando a educação que valida a dominação, visto que a consciência do mundo não é possível se desconexo do ser humano e realidade que o permeia.

5.5 Alunos que cursaram a oficina *on-line*

O produto educacional foi apresentado, em 27 de maio de 2022, aos alunos regularmente matriculados no CEEJA. Tratou-se de uma Oficina *on-line* composta por textos em PDF e áudio, videoaulas, testes e questionário-pesquisa.

No total, 133 alunos concluíram a oficina até o final de 2022 e 118 responderam ao questionário da pesquisa sobre o uso do aplicativo.

Observou-se que a maioria dos alunos tinha entre 18 a 47 anos de idade (87,3%) e 12,7% dos alunos tinham entre 48 a 62 anos.

Todos acessaram o curso por meio de *smartphones*. Dentre esses, 112 (81,8%) utilizaram a conexão via *Wi-Fi* e 25 estudantes (18,2%) usaram dados móveis para realizarem a oficina, como se comprova na figura 29 abaixo:

Figura 29 - Local que acessou a oficina

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2022)

Em relação ao grau de dificuldade para realizarem a oficina, 49,2% dos cursistas afirmaram que não tiveram dificuldades, 33,9% tiveram pouca dificuldade, 12,7% apontaram para média dificuldade e 2,5% precisaram de ajuda para realizarem o curso.

Além da maior parte dos alunos cursistas declarar não ter encontrado dificuldades na realização o percurso de estudos (quadro 10), percebeu-se que a realização se deu, na maior parte, em curto prazo até seu término:

Quadro 10 - Tempo que os alunos levaram para terminar a oficina

Nº de alunos	Concluiu em menos de 1 semana	Concluiu entre 1 a 2 semanas	Concluiu em 3 semanas ou mais
118	97	14	7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários (2022)

No que concerne à apropriação dos conteúdos disponibilizados no aplicativo, analisou-se que 88 alunos, ou seja, 74,6% afirmaram que não tinham nenhum conhecimento ou tinham apenas conhecimento superficial sobre a EJA no Brasil enquanto apenas 25,4% afirmaram que tinha conhecimento mediano ou considerável sobre o assunto.

Pode-se afirmar, assim, que o trabalho consistiu na apresentação de diversos materiais que levassem aos cursistas o conhecimento sobre sua história e as condições sociais em que estão inseridos. Para Freire (1983, p.81):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

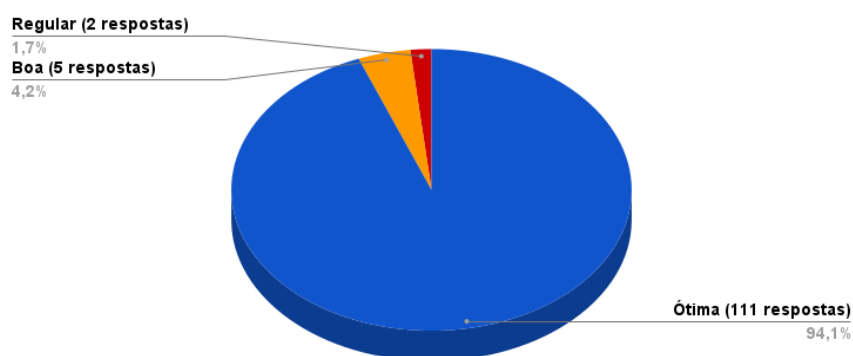
Há necessidade de que o papel do educador seja priorizar a relação dialógica, com seus discentes, de maneira que o aprendizado promova sua consciência crítica, levando-os ao enfrentamento e superação das dificuldades que compõem sua realidade.

Dados analisados mostraram que após o curso, dos 118 respondentes, 101 estudantes (85,6%) declaram considerar Paulo Freire muito importante para a EJA no Brasil, 12 cursistas disseram avaliar mediana a importância de Freire para a Educação de Jovens e Adultos e 5 estudantes, ou seja, 4,2% julgaram o trabalho do educador com pouca importância.

Cabe salientar que a rejeição ao educador e filósofo brasileiro se deve ao contexto vivenciado nos últimos anos em que são difundidos, pela classe dominante, discursos que culpabilizam Freire à má qualidade da educação no país.

O discurso político educacional desse determinado grupo que culpabiliza Freire pela má qualidade da educação oculta na verdade, o que já observamos: procura isentar-se do que lhe compete, ou ainda, encobrir em função de quem e para que a educação que preconiza serve. (Costa, 2020, p. 128)

Na avaliação sobre a oficina (figura 30), 98,3% alunos declararam que a consideraram boa ou ótima e 1,7% a avaliou regular. Entendeu-se, dessa forma, que a plataforma de aprendizagem teve grande aceitação por parte dos educandos cursistas.

Figura 30 - Avaliação sobre a oficina**Como você avalia a oficina on-line que participou?**

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários (2022)

Ao serem questionados se gostariam de participar de novas edições da oficina, apenas 1 participante afirmou que não se interessaria em realizar outro curso que abordasse novo tema, ou seja, a porcentagem de alunos que apontou interesse em estudar com o uso do aplicativo foi superior a 99%, o que pode ser analisado como resultado exitoso para esse tipo de proposta educacional a esse público-alvo.

A última questão do questionário-pesquisa sobre o aplicativo, aberta, solicitava que os cursistas apresentassem sugestões sobre novos temas que poderiam ser abordados futuramente e muitos alunos se mostraram bastante interessados e entusiasmados com esse formato de aprendizagem.

Em relação às sugestões de novos temas e sobre a oficina, foram comuns respostas positivas sobre a oficina e também o interesse dos alunos para que fossem abordados diversos temas em futuras oficinas. Alguns alunos sugeriram mais de um tema como, por exemplo, tecnologia, redação, matemática e gramática.

Muitos alunos apenas teceram elogios à oficina e apontaram para o desejo em participar de novas edições, como por exemplo, o aluno 74 (2022): "Parabéns pela iniciativa da oficina virtual e por ir além também criando o aplicativo tão bem elaborado com vídeos, áudios, pesquisas, etc. Os próximos temas poderiam ser sobre atualizações para o mercado de trabalho ou algo relacionado ao mercado de trabalho."

No quadro 11, as respostas dos alunos foram agrupadas de acordo com suas características:

Quadro 11 – Caracterização das respostas ao questionário

Respostas	Nº de respostas
Elogios e agradecimentos à oficina	40
Sociologia	19
Qualquer tema ou sem sugestão	17
Educação	12
Tecnologia	8
História	8
Matemática	7
Mercado de trabalho	5
Língua Portuguesa e Redação	4
Saúde	2
Arte	1
Ciências	1
Geografia	1
Química	1
Deveria ter menos coisas para responder e ler	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários (2022)

Quanto ao impacto na formação e na vida desses estudantes, causado pela plataforma digital, foi possível mensurar por meio dos depoimentos desses cursistas.

O aluno 25 (2022), por exemplo, afirmou que: “a oficina me ajudou muito, estava com muita dificuldade em ir até escola, e não tinha muito conhecimento sobre Eja, hoje sei bem mais graças a oficina, deveria ter mais oficinas sobre demais assuntos! Política, esporte, religião, matérias, etc gostei muito, sem dúvidas participei de outras. Obg ao Paulo e a toda equipe da escola” (*sic*). Destacando aqui que o aluno faz um agradecimento ao Paulo, referindo-se a Paulo Freire e os conteúdos a ele atribuídos e disponibilizados na oficina.

Já o estudante 20 (2022) ressaltou: “amei o conteúdo dessa oficina. Aprendi muito sobre Paulo Freire. Pretendo participar de outras oficinas [...]”. Desta forma, pode-se afirmar que a oficina pôde levar aos alunos importantes conhecimentos sobre a teoria de Paulo Freire que dialogam com a realidade desses educandos. Para Freire

(1983, p. 105), a existência dos homens faz-se a partir do mundo que recriam e transformam incessantemente, assim, sua existência não é apenas física, mas também histórica. Tais conhecimentos são potencializadas por meio da Educação e da práxis docente que visem a formação integral de seus discentes.

Quanto à facilidade para acesso ao material, aluno 53 (2022) afirmou: “Gostei muito, fácil de realizar os testes, gostaria de saber mais política no Brasil é um tema que requer um bom aprendizado.”.

Observou-se, desta forma, que a oficina promoveu a inclusão digital de seus participantes, pois além de fazerem o uso das TDIC para aprendizagem, também desenvolveram novas competência e habilidades que pudessem propiciar maior autonomia para a aprendizagem.

Já o aluno 16 (2022) disse que “Esse é um caminho para o aluno assim como eu, que trabalha o dia todo tem uma oportunidade de ter um conhecimento melhor, sem falar que ajuda a terminar os estudos mais rápido” (*sic*). Portanto, o uso do aplicativo e os conteúdos da oficina *online* contribuíram para que os estudantes da EJA pudessem concluir o Ensino Básico.

Ainda sobre as transformações relacionadas à aprendizagem, o aluno 99 (2022) compartilhou: “Minha sugestão é continuarem a trabalhar desta forma assim ajudam pessoas como eu. Uma das mudanças em minha vida foi a questão de melhorar minha leitura.”

Dessa forma, pode-se afirmar que o produto educacional propiciou mudanças significativas aos cursistas, visto que a plataforma digital de aprendizagem, produzida especificamente para esses alunos, contribuiu não apenas para que os alunos utilizassem as TDIC para aprendizagem, mas refletissem sobre questões relacionadas à sociedade e à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou análise e aprofundamento sobre o uso das TDIC para EJA. A investigação partiu do contexto vivenciado, por todos os brasileiros, durante a pandemia. A urgência da implementação de novos modelos de ensino que pudessem atender os estudantes durante o distanciamento social elucidou a exclusão social de uma grande parcela de população do país, principalmente os mais pobres e mais velhos. Assim, os alunos da EJA, mais uma vez, depararam-se com adversidades para darem continuidade aos estudos.

As observações resultantes da experiência como docente em um CEEJA, desde 2014, somadas ao aprofundamento teórico acerca do assunto conduziram para a compreensão do questionamento norteador deste trabalho: quais contribuições o uso das TDIC, durante a pandemia pela COVID-19, suscitou à prática docente e à aprendizagem dos alunos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos?

O questionamento favoreceu a constatação da necessidade de mudanças significativas, em uma determinada unidade de ensino, oriundas dos desafios decorrentes do ensino remoto emergencial que, conseqüentemente, reforçou a necessidade de se explorar as TDIC para a aprendizagem. A hipótese apontava para maior apropriação, por parte de todos os envolvidos, no uso das tecnologias como ferramentas que contribuíssem para a conclusão dos cursos desses educandos.

Por meio de questionários aplicados aos discentes e docentes do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, pôde-se observar relevantes transformações no modo de interação e uso de ferramentas digitais que ampliassem novos ambientes visando proporcionar a aprendizagem. Muitos já faziam o uso de redes sociais e outros softwares para uso pessoal, no entanto, passaram a utilizá-los também para educação.

Além disso, as especificidades de organização e atendimento dos CEEJAs apresentam ambiente favorável para que novas práticas pedagógicas sejam exploradas e assim, as TDIC possam promover a oportunidade de aprendizado para aqueles que necessitam de maior flexibilidade para sua rotina de estudos.

Apesar do Currículo Paulista e demais documentos apontarem para a necessidade de as escolas utilizarem as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética, de maneira que possam contribuir para que os estudantes desenvolvam sua

autonomia e protagonismo, foi possível observar que, na EJA, houve poucas mudanças nas metodologias e nas propostas para essa modalidade de ensino.

Em 2016, houve a implementação de materiais específicos para os CEEJA, tratavam-se de apostilas específicas para os Centros, coleção intituladas EJA Mundo do Trabalho. Os cadernos de estudantes recomendavam que os alunos acessassem o *site* do material e as videoaulas específicas de cada tema estudado. No entanto, por falta de renovação de questões referentes a cessão de direitos autorais, desde 2021, os materiais foram cancelados e o acesso ao site não é mais disponibilizado.

Somado a isso, não houve, até o ano de 2023, a compra e distribuição de materiais aos Centros, o que evidencia a vulnerabilidade no funcionamento dessas escolas.

Nesse contexto, é possível observar que os estudantes da EJA desses Centros não têm acesso à educação que promova sua inclusão digital para a aprendizagem, pois a descontinuidade de políticas públicas para esse público-alvo evidencia as fragilidades e o descaso que fazem parte da construção histórica que se refere ao acesso das minorias à educação e cultura no país.

Um dos maiores desafios da EJA, também vivenciados nos Centros, é o alto número de evasão escolar. Muitos alunos abandonam o curso permanentemente ou retornam aos estudos anos depois, principalmente quando percebem a necessidade da conclusão dos cursos para sua inserção ou permanência no mercado de trabalho.

Durante a pandemia houve acrescido número de evasão escolar dos alunos da EJA, isso ocorreu por diversas questões, entre as principais relatadas pelos alunos dos Centros está: falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos, dificuldades ou inabilidade no uso das TDIC para os estudos e devido à falta de contato, presencialmente, com os professores.

Entende-se, dessa forma, de os alunos e os professores não possuíam qualquer preparo para a implementação das aulas remotas, o que tornou o período bastante angustiante. Os docentes relataram que o trabalho remoto foi cansativo e que consideravam que a aprendizagem dos alunos não fora contemplada em sua totalidade.

Apesar dos avanços tecnológicos alcançados de maneira célere em todo mundo, percebe-se que em países em desenvolvimento, em igual proporção, houve

vertiginosa desigualdade entre a população. E consequentemente, aqueles que não conseguiram acompanhar essa evolução, encontram-se à margem da cibercultura.

É preciso que a escola seja um espaço que promova a inserção digital desses cidadãos, visto que sua principal tarefa está no desenvolvimento da autonomia de seus educandos, de forma que possam atuar na sociedade em que estão inseridos. As novas organizações sociais exigem conhecimentos no acesso as ferramentas digitais tanto para interação social quanto para o desenvolvimento profissional.

O mundo pós-pandemia provocou o aumento na taxa de desemprego e impulsionou a estruturação do trabalho de muitas empresas – o trabalho remoto se tornou interessante em muitos campos, sendo assim, o uso de ferramentas digitais tende aumentar cada vez mais.

O despreparo por parte de todos, docentes e discentes da EJA, para o Ensino Remoto Emergencial, é resultante da falta de políticas públicas sólidas para a modalidade de ensino e, consequentemente, falta de formação continuada em serviço aos professores. As metodologias para EJA não acompanharam as evoluções ocorridas no ensino regular, em que o uso das TDIC faz parte da grade curricular.

No entanto, foi possível perceber que o produto educacional em formato de oficina on-line foi muito bem recebido pelos discentes. Muitos alunos consideraram uma inovação para aprendizado e acenaram interesse em participar de novas edições com temas bastante pertinentes à sua realidade e formação. Isso aponta para a possibilidade de usar as TDIC para o desenvolvimento de saberes relevantes aos jovens e adultos que buscam sua formação integral.

Pôde-se afirmar que resultado do produto educacional foi positivo, pois foi facilmente acessado pelos estudantes: aplicativo gratuito na *Google Play Store* e comandos simples e intuitivo. Além disso, o tema agradou aos cursistas, pois a maioria afirmou que não tinha conhecimento sobre o contexto histórico da EJA no Brasil e quais foram as contribuições de Paulo Freire para Educação. A atividade avaliativa final revelou que os cursistas compreenderam a importância em se dar a continuidade aos estudos para que possam se desenvolver na maneira plena - profissionalmente e pessoalmente.

Apesar do trabalho apontar para resposta benéfica no uso das TDIC para os alunos do CEEJA, é preciso levar em consideração a necessidade da promoção de

formações continuadas aos docentes, além de investimentos para que a escola possa oferecer recursos e ferramentas para a inclusão digital de todos os alunos.

Infelizmente, nos últimos anos, os investimentos para EJA por parte do governo federal foram drasticamente limitados. Como efeito, não houve qualquer movimento para o letramento digital do público-alvo da EJA. Com a pandemia e ERE, o aumento da evasão escolar acentuou ainda mais as complexidades para o enfrentamento dos desafios para que os educandos concluam seus estudos.

Assim, este estudo aponta para urgência em políticas públicas educacionais voltadas não apenas para a inclusão digital na EJA, mas para ações que visem repensar em uma escola que promova diversidade de metodologias e ferramentas que possam atender o maior número de alunos possível, respeitando a heterogeneidade que marca a especificidade desses discentes.

REFERÊNCIAS

ALBULQUERQUE, L. P. **E-book: Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira** - CEEJA/Belém. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BERSI, R. M. **O Blog escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos: a autobiografia como emancipação dos sujeitos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: RJ: Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 158, n. 55-C, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/03/2020&jornal=602&pagina=1>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file_ Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 1 jun. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais - Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%2C>. Acesso em: 1 jun. 2021b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. São Paulo: Penso, 2021.

CAMARGO, P. S. A. S. Representações sociais de docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623663306>. Acesso em: 7 out. 2022.

CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

CARAMANO, E.S.S. **Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

CORREIA, D. M.; NASCIMENTO, F. L. COVID-19, ensino remoto e a educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 6-22, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4700205.

COSTA, L. P. da. Dos aspectos subjacentes ao atual discurso político da educação e sua rejeição ao legado freireano. In: ABREU, J. M.; PADILHA, P. R. (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. p. 123-132.

CUNHA, A. S. **A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo: ensino individualizado e práticas pedagógicas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2017.

FERNANDES, J. R.; NOGUEIRA, M. F.; TRONCO, M. C.S. Tecnologias e Currículo da EJA no Brasil em Tempos de Pandemia: para que, para quem? São Paulo, **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61652>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C; BENITE, C. R. M; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GÓMEZ, A. I. P. **Pedagogias para tempos de pandemia e perplexidades. Da informação à sabedoria**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021.

HADDAD, P.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

JOAQUIM, B. S. **As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso na formação continuada em serviço de professores da EJA para uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2016.

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

LOSEKANN, R. G. C. B; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: quando o *home* vira *office*. **Caderno de Administração**, Maringá, v. 28, n. esp., p. 71-75, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637>. Acesso em: 8 out. 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS, E. A. A ressignificação da prática docente em tempos de COVID-19 no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) - São Paulo/Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 11, p. 87-101, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/215>. Acesso em: 9 dez. 2022.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NOVO, B. N.; MOTA, A. R. P. e. O professor de educação de jovens e adultos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, 8 jun. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74536/o-professor-de-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 7 out. 2022.

OLIVEIRA, M. O.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. De Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110>. Acesso em: 8 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Assessing internet development in Brazil**: using UNESCO's internet universality ROAM-X indicators. Paris: UNESCO, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Doença de Coronavírus (COVID-19). 2021. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 20 dez. 2022.

PAULA, R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants Part 1. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, Sept./Oct. 2001.

ROSSI, A. V.; ZANINI, S. M. C. Contribuições da educação de jovens e adultos para a formação inicial de professores de química. **Rev. Virtual de Química**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 962-976, 2015. Disponível em: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v7n3a15.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.047, de 16 de novembro de 2009. Altera a denominação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. **Diário oficial do Estado**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, SP, ano 119, n. 214, p. 3, 17 nov. 2009. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2009%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fnovembro%2f17%2fpag_0003_ECUJU

O4DT75NLe03QUUM5RSBPD3.pdf&pagina=3&data=17/11/2009&caderno=Executivo
o%20I&paginaordenacao=100003. Acesso em: 10 maio 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução, de 24 de julho de 2020. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 184/2020, que "Dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar para estudantes de cursos na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19". **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, SP, ano 130, n. 148, p. 15, 28 jul. 2020a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fjulho%2f28%2fpag_0015_00295764acc4ce1311326cb006c3139e.pdf&pagina=15&data=28/07/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100015. Acesso em: 7 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 75, de 7-12-2018. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. **Diário oficial do Estado**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, SP, ano 128, n. 228, p. 47-48, 8 dez. 2018. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2018%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f08%2fpag_0046_96a7a7f048f14f087146f4262c0b1d8a.pdf&pagina=46&data=08/12/2018&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100046. Acesso em: 20 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 77, de 6-12-2011. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. **Diário oficial do Estado**: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, SP, ano 121, n. 229, p. 27-28, 7 dez. 2011. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2011%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f07%2fpag_0027_9QOUAN0F24KM2eCKKSVH4448FRT.pdf&pagina=27&data=07/12/2011&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100027. Acesso em: 11 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria Pedagógica - COPED. Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado - DEMOD. Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA **Orientações pedagógicas para a organização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos- CEEJAs**. São Paulo: SEDUC, 2020b. Disponível em: Documento Orientador Pedagógico - CEEJA - 2020.pdf - Google Drive. Acesso em: 7 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programas e projetos**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. C. B. da; SOUZA, A. C. R. de. **MEPE: metodologia para elaboração de produto educacional**. Manaus: IFAM, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em: 6 fev. 2023.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, L. C. A.; BORGES, W. M. S. **A formação de professores no Brasil**. São Luís: Laboro, 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1986.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VILLELA, F. F. A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. São Carlos, **Cadernos da Pedagogia**, v. 9, n. 18, p. 2-15, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/862/307>. Acesso em: 17 out. 2023.

VILLELA, F. F. Novas tecnologias, inteligência coletiva e educação do campo: o blog de aula mutirão de sociologia In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2011, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2011. p. 1-20. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2011/novas-tecnologias-inteligencia-coletiva-e-educacao.pdf>. Acesso em: 17 out. de 2023.

ZANATA, E. M. Formação docente em um programa de mestrado profissional: inserção e compromisso educacional. Presidente Epitácio, **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 50-62, 2020.

ANEXO

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: USO DAS TDIC DURANTE A PANDEMIA COVID-19.

Pesquisador: Leila Mary Motoki

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51963921.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.181.071

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "O projeto de cunho qualitativo será desenvolvido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), localizado em uma cidade no interior do

estado de São Paulo, que atende alunos a partir de 18 anos, nos cursos: Ensino Fundamental II (ano finais) e Ensino Médio. Serão aplicados questionários impressos aos professores e questionários em formulários online aos alunos matriculados e alunos concluintes com intuito de analisar como se deram o ensino e avaliação remotos durante a pandemia COVID-19, nos anos 2020 e 2021. Atualmente, esse centro conta com 28 docentes e uma média de 6000 alunos matriculados. Devido às especificidades dessa instituição de ensino,

com matrículas e conclusão dos cursos ininterruptas durante o ano letivo, os números variam constantemente. Os questionários de pesquisa serão disponibilizados a todos que desejarem participar, de acordo com Resoluções 466/12 e 510/16, do CNS. Os resultados do trabalho contribuirão para se desenvolver um produto educacional que utilize as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a aprendizagem dos alunos de EJA dessa Unidade de Ensino".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.181.071

Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Analisar as contribuições do uso das TDIC, durante a pandemia COVID-19, para a inclusão digital dos alunos jovens e adultos de um CEEJA".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Riscos: O trabalho oferecer riscos ou desconfortos mínimos aos participantes, no entanto, seguindo os preceitos da Resolução 466/12 e 510/16, do CNS,

caso o questionário provoque sensações como cansaço, aborrecimento, constrangimento ao se sentirem expostos ou evoque memórias que acarretem alterações de humor, os participantes, a qualquer momento, poderão solicitar a desistência da sua participação. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca da pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável. Todos os participantes terão sua identidade preservada, assegurando-lhes sigilo absoluto. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos questionários respondidos e somente os resultados das análises irão compor os trabalhos. Os participantes também serão informados que poderão se recusar a participar da pesquisa a

qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou cause prejuízo ao seu tratamento. Benefícios: Os dados coletados serão analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de um produto educacional que será oferecido a todos os alunos desta escola. O produto tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos do CEEJA, dessa forma, resultará em benefícios para a aprendizagem desses educandos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.181.071

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1829003.pdf	16/11/2021 22:28:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto reformulado.pdf	16/11/2021 22:27:12	Leila Mary Motoki	Aceito
Outros	anuenciaceja.pdf	16/11/2021 22:20:10	Leila Mary Motoki	Aceito
Outros	cartajustificativa.pdf	15/11/2021 09:13:27	Leila Mary Motoki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.pdf	21/09/2021 09:53:52	Leila Mary Motoki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmatriculados.pdf	21/09/2021 09:52:09	Leila Mary Motoki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEconcluintes.pdf	21/09/2021 09:51:55	Leila Mary Motoki	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadoleila.pdf	21/09/2021 09:33:18	Leila Mary Motoki	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Título do estudo: INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19

Pesquisadora responsável: Leila Mary Motoki

Pesquisadora Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

Instituição/ Departamento: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
UNESP- Bauru - Faculdade de Ciências.

Prezado (a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *“INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19”*, cujo objetivo é compreender como se deu o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto nesta unidade de ensino e quais foram as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes nesse processo.

A sua participação é de demasiada importância para o desenvolvimento do estudo, no entanto, gostaríamos de elucidar algumas informações sobre o trabalho e os protocolos éticos da pesquisa:

- **A participação é voluntária.** Não haverá pagamento ou qualquer ônus financeiro aos participantes.
- **Riscos e desconfortos.** Apesar deste trabalho oferecer riscos ou desconfortos mínimos aos participantes, caso o questionário provoque sensações como cansaço, aborrecimento, constrangimento ao se sentir exposto(a) ou evoque memórias que acarretem alterações de humor, você poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca da pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável.
- **Garantia de sigilo de dados.** Todos os participantes terão sua identidade preservada, assegurando-lhes sigilo absoluto. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos questionários respondidos e somente os resultados das análises irão compor os trabalhos.
- **Garantia de desistência.** Todos os participantes poderão se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou cause prejuízo ao seu tratamento.

- **Benefícios esperados com a pesquisa.** Os dados coletados serão analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de um produto educacional que será oferecido a todos os alunos desta escola. O produto tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos do CEEJA.
- **Consentimento Voluntário.** Após ciência dos conteúdos apresentados, caso aceite participar, solicitamos que você assine este documento. O termo apresenta duas vias e uma será fornecida a você.

Eu, professor(a) _____

considero-me informado(a) sobre o trabalho e aceito participar da pesquisa, consentindo que a coleta de dados seja realizada por meio da aplicação de questionário e que as respostas sejam utilizadas para análises e discussões de trabalhos acadêmicos e científicos. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concorro voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

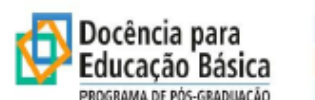
Pesquisadora Responsável: Leila Mary Motoki, telefone: (14) 98111-7911, e-mail: leila.motoki@unesp.br

Pesquisadora Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru - SP,
Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciência.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Cara(o) Professora(o),

Primeiramente, agradeço imensamente por aceitar participar e contribuir para a realização desta pesquisa. Solicito, gentilmente, que responda todas às questões que compõem este questionário.

Reitero que sua identidade será preservada e que as suas concepções e pontos de vista acerca dos assuntos abordados serão extremamente significativos para compor o trabalho.

- 1) Sua idade: _____
- 2) Sexo/Gênero: _____
- 3) Disciplina que leciona: _____
- 4) Tempo de docência (anos): _____
- 5) Tempo que trabalha nesta Unidade Escolar (anos): _____
- 6) Assinale o(s) dispositivo(s) eletrônico(s) que possui:
 - () computador desktop () impressora () kindle () notebook
 - () projetor () Smartphone () tablete
 - () Outros. Especifique: _____
- 7) Você adquiriu algum dispositivo eletrônico, especificamente para o trabalho remoto durante a pandemia? Em caso afirmativo, a aquisição se deu com recursos próprios ou financiado pela SEDUC-SP?

- 8) Assinale as contas em redes sociais que você já possuía e utilizava antes da pandemia COVID-19: (pode assinalar mais de uma alternativa)
 - () Facebook () Instagram () TikTok
 - () Twitter () WhatsApp () Canal no Youtube

- ☐ e-mail ☐ Outros. Especifique: _____
- ☐ Não possuo contas em redes sociais.

9) Assinale a(s) conta(s) em redes sociais que você utilizou durante a pandemia para se comunicar com seus alunos: (pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Facebook ☐ Instagram ☐ TikTok
- ☐ Twitter ☐ WhatsApp ☐ Youtube
- ☐ e-mail ☐ Outros. Especifique: _____
- ☐ Não utilizei contas em redes sociais.

10) Qual(is) ferramenta(s) digital(is) apresentada(s) a seguir você já utilizava com frequência para trabalhar antes do ensino remoto? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Google Docs ☐ Formulário on-line ☐ Google Classroom
- ☐ Google Drive ☐ Google Meet ☐ Planilhas on-line
- ☐ Podcasts ☐ videoaulas ☐ nenhuma

11) Qual(is) ferramenta(s) digital(is) apresentada(s) a seguir você passou a utilizar com frequência para o ensino remoto? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ Google Docs ☐ formulário on-line ☐ Google Classroom
- ☐ Google Drive ☐ Google Meet ☐ Planilhas on-line
- ☐ Podcasts ☐ videoaulas ☐ nenhuma

12) Escolha a alternativa que melhor define como se deu a sua apropriação ao uso das TDIC para ensino:

- ☐ Aprendi a usar as ferramentas digitais com os meus colegas de trabalho.
- ☐ Aprendi a utilizar as ferramentas digitais por meio de cursos de formação promovidos pela SEE/SP.
- ☐ Aprendi a utilizar as ferramentas digitais sozinha(o) por meio de vídeos instrucionais em plataforma on-line.
- ☐ Outros. Especifique: _____
- ☐ Não sei utilizar ferramentas digitais para ensino.

16) Justifique sua resposta anterior.

17) Em sua opinião, o uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto proporcionou algum(s) benefício(s) para os alunos e para o seu trabalho? O que você pensa sobre o uso das tecnologias no CEEJA?

18) Como você avalia as experiências vivenciadas no seu trabalho durante a pandemia COVID-19? Quais foram seus principais desafios e dificuldades durante o ensino e avaliações remotas nesta unidade de ensino?

- 19) Em relação à sua formação inicial, você cursou, na graduação, alguma disciplina específica relacionada à Educação de Jovens e Adultos? Quais?

- 20) Em relação à sua formação, você cursou, na graduação, alguma disciplina específica relacionada ao uso das TIC na Educação? Quais?

- 21) Em relação à formação continuada, você realizou cursos de formação promovidos pela SEE-SP enquanto docente desta Unidade de Ensino? Caso sua resposta seja positiva, especifique alguns cursos realizados e sua modalidade (EFAPE/ online ou convocação/presencialmente).

Mais uma vez, agradeço pelas contribuições. Estou à disposição para esclarecimentos a respeito da pesquisa e dos resultados das análises dos materiais que irão compor o trabalho.

- 13) Assinale a relevância das ferramentas digitais utilizadas para o ensino remoto nesta escola durante o ensino remoto (1 para menos relevante ; 5 para mais relevante):

Ferramentas utilizadas	Grau de relevância
E-mail	(1) (2) (3) (4) (5)
Google Drive (armazenamento e compartilhamento de arquivos em diversos formatos)	(1) (2) (3) (4) (5)
Google Forms (formulário on-line)	(1) (2) (3) (4) (5)
Google Meet	(1) (2) (3) (4) (5)
Podcasts (áudios)	(1) (2) (3) (4) (5)
Videoaulas	(1) (2) (3) (4) (5)
WhatsApp	(1) (2) (3) (4) (5)
Cartazes on-lines	(1) (2) (3) (4) (5)

- 14) Como você avalia a aprendizagem de seus alunos durante o ensino remoto? Justifique sua resposta e exponha suas considerações sobre o assunto.

- 15) Em relação à sua rotina de trabalho como docente, você considera que o ensino remoto:

- () foi mais cansativo que o trabalho presencial.
 () foi menos cansativo que o trabalho presencial.
 () foi tão cansativo quanto o trabalho presencial.
 () não foi cansativo.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ALUNOS CONCLUÍNTES

Prezado(a) participante

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19, cujo objetivo é compreender como se deu o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto nesta unidade de ensino e quais foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo.

A sua participação é muito importante para o desenvolvimento do estudo, no entanto, gostaríamos de esclarecer algumas informações sobre o trabalho e os protocolos éticos da pesquisa:

- A participação é voluntária. Não haverá pagamento ou qualquer ônus financeiro aos participantes.
- Riscos e desconfortos. Apesar deste trabalho oferecer riscos ou desconfortos mínimos aos participantes, caso o questionário provoque sensações como cansaço, aborrecimento, constrangimento ao se sentir exposto(a), você poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca da pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável.
- Garantia de sigilo de dados. Todos os participantes terão sua identidade preservada, assegurando-lhes sigilo absoluto. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos questionários respondidos e somente os resultados das análises irão compor os trabalhos.
- Garantia de desistência. Todos os participantes poderão se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou cause prejuízo ao seu tratamento.
- Benefícios esperados com a pesquisa. Os dados coletados serão analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de uma oficina virtual que será oferecida a todos os alunos desta escola. O produto educacional tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos da EJA.

Consentimento Voluntário. Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste documento. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. Após responder ao questionário, uma cópia será enviada no seu e-mail. *

- ☐ Sim
- ☐ Não

APÊNDICE D

Seção 2 de 2

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA- ALUNOS CONCLUINTES

Cara(o) Participante,

Primeiramente, agradeço imensamente por aceitar participar e contribuir para a realização desta pesquisa.

Solicito, gentilmente, que responda todas às questões que compõem este questionário.

Caso necessite, estou à disposição para prestar qualquer esclarecimento.

Leila Mary Motoki -

1) Idade:

Múltipla escolha

☐ Entre 18 e 27 anos

X

☐ Entre 28 a 32 anos

X

☐ Entre 33 e 42 anos

X

☐ Entre 43 a 52 anos

X

☐ Entre 53 a 62 anos

X

☐ Entre 63 a 72 anos

X

☐ 73 anos ou mais

X

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Obrigatória ☒

2) Gênero: *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outros...

3) Encontra-se trabalhando? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não, mas estou em busca de trabalho.
- ☐ Não, estou afastada(o) por problemas de saúde.
- ☐ Sou aposentada(o).
- ☐ Outros...

4) Caso sua resposta anterior seja sim, especifique sua profissão:

Texto de resposta curta
.....

5) Identifique o curso que concluiu no CEEJA: *

- ☐ Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- ☐ Ensino Médio (1ª a 3ª série)
- ☐ Ensino Fundamental e Ensino Médio

6) Em que ano concluiu o curso no CEEJA ?(Em caso de ter cursado dois cursos, aponte o ano da conclusão do último): *

- ☐ 2020
- ☐ 2021

7) Você tem acesso à internet em sua casa?

Múltipla escolha

☐ Sim

☐ Não

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Obrigatória ☒

8) Especifique o tipo de conexão que utiliza em sua casa: *

☐ wi-fi

☐ via rádio

☐ dados móveis

☐ não tenho internet em casa

☐ Outros...

9) Além do celular smartphone, quais dispositivos eletrônicos você possui? *

☐ computador desktop

☐ impressora

☐ tablete

☐ notebook

☐ kindle

☐ não possuo

10) Quais dos seguintes aplicativos ou softwares você utiliza para fins pessoais ou trabalho? *

(Pode selecionar várias alternativas)

- ☐ Blog
- ☐ E-mail
- ☐ Facebook
- ☐ Google Meet ou outro aplicativo de reunião on-line
- ☐ Instagram
- ☐ Messenger
- ☐ Podcasts
- ☐ TikTok
- ☐ Twitter
- ☐ WhatsApp
- ☐ Youtube
- ☐ Outros...

11) Quais dos seguintes aplicativos ou softwares você passou a utilizar para estudar no CEEJA? (Pode selecionar várias opções) *

- ☐ Arquivos de textos em PDF
- ☐ Dicionários online
- ☐ E-mail
- ☐ Facebook/ Messenger
- ☐ Formulários on-line para realizar avaliações (google forms)
- ☐ Google Meet ou outro aplicativo de reunião on-line
- ☐ Instagram
- ☐ Pesquisas no Google
- ☐ Podcasts (orientações por áudio)
- ☐ WhatsApp
- ☐ Canal e vídeos no Youtube
- ☐ nenhum, utilizei apenas a apostila
- ☐ Outros...

12) Para realizar os estudos e desenvolver as atividades das disciplinas cursadas no CEEJA *
durante a pandemia, você :

- ☐ baixou os cadernos do estudante e roteiros pelo celular ou computador.
- ☐ fez as atividades na apostila que retirou no CEEJA

13) Em relação às avaliações no CEEJA para concluir seu curso, você: *

- ☐ realizou apenas provas online
- ☐ realizou apenas provas presencialmente
- ☐ realizou parte das provas presencialmente e parte das provas online

14) Como você avalia a sua aprendizagem com o uso das ferramentas digitais (vídeos no YouTube, WhatsApp , e-mails, etc) para concluir seus estudos? *

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Ruim
- ☐ Não usei ferramentas digitais, apenas as apostilas.

15) Qual foi seu grau de dificuldade em realizar o percurso de ensino com uso das tecnologias para concluir seu curso: *

- ☐ não tive dificuldade
- ☐ tive um pouco de dificuldade
- ☐ tive muita dificuldade
- ☐ não consegui sozinha(o) e tive que pedir ajuda
- ☐ Não utilizei tecnologias, apenas apostilas e orientações presenciais dos professores.

16) Escreva um breve texto que esclareça a importância que o término do curso teve para você. *

Texto de resposta longa

17) Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais (internet) para os estudos? *

Texto de resposta longa

Mais uma vez, agradeço pelas suas contribuições. Estou à disposição para esclarecimentos a respeito da pesquisa e dos resultados das análises dos materiais que irão compor o trabalho.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19, cujo objetivo é compreender como se deu o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto nesta unidade de ensino e quais foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo.

A sua participação é muito importante para o desenvolvimento do estudo, no entanto, gostaríamos de esclarecer algumas informações sobre o trabalho e os protocolos da pesquisa:

- A participação é voluntária. Não haverá pagamento ou qualquer ônus financeiro aos participantes.
- Riscos e desconfortos. Apesar deste trabalho oferecer riscos ou desconfortos mínimos aos participantes, caso o questionário provoque sensações como cansaço, aborrecimento, constrangimento ao se sentir exposto(a), você poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca da pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável.
- Garantia de sigilo de dados. Todos os participantes terão sua identidade preservada, assegurando-lhes sigilo absoluto. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos questionários respondidos e somente os resultados das análises irão compor os trabalhos.
- Garantia de desistência. Todos os participantes poderão se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou cause prejuízo ao seu tratamento.
- Benefícios esperados com a pesquisa. Os dados coletados serão analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de uma oficina virtual que será oferecida a todos os alunos desta escola. O produto educacional tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos da EJA.

Nestes termos, agradecemos sua colaboração

Pesquisadora responsável: Leila Mary Motoki - e-mail: leila.motoki@unesp.br, telefone: (14)98111-7911)

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

-
- Consentimento Voluntário. Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste documento. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. *

☐ Sim, aceito participar

APÊNDICE F

Seção 2 de 2

Cara(o) Aluna(o) do CEEJA, Primeiramente, agradeço imensamente por aceitar participar e contribuir para a realização desta pesquisa. Solicito, gentilmente, que responda todas às questões que compõem este questionário. Caso necessite, estou à disposição para prestar qualquer esclarecimento.

Contato: Leila Mary Motoki – e-mail: leila_motoki@unesp.br; WhatsApp: (14) 991117011

Descrição (opcional)

1) Idade: *

☐ Entre 18 e 27 anos

☐ Entre 28 e 32 anos

☐ Entre 33 a 42 anos

☐ Entre 43 a 52 anos

☐ Entre 53 a 62 anos

☐ Entre 63 a 72 anos

☐ 73 anos ou mais

2) Gênero *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não responder

☐ Outros...

3) Encontra-se trabalhando? *

- ☐ sim.
- ☐ não, mas estou em busca de trabalho.
- ☐ não estou trabalhando porque estou afastada (o) por problemas de saúde.
- ☐ sou aposentada (o).
- ☐ não estou trabalhando para apenas me dedicar aos estudos.
- ☐ Outros...

4) Caso sua resposta anterior seja sim, especifique o sua profissão:

Texto de resposta curta
.....

5) Identifique seu curso nesta escola: *

- ☐ Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)
- ☐ Ensino Médio (1ª a 3ª série)

6) Você tem acesso à internet em sua casa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

7) Especifique o tipo de conexão que utiliza em sua casa: *

- ☐ wi-fi
 - ☐ via rádio
 - ☐ dados móveis
 - ☐ não tenho internet em casa
 - ☐ Outros...
-

8) Além do Smartphone, especifique os dispositivos eletrônicos você possui: *

- ☐ computador desktop
- ☐ impressora
- ☐ tablete
- ☐ notebook
- ☐ kindle
- ☐ não possui
- ☐ Outros...

9) Quais dos seguintes aplicativos ou softwares você utiliza para fins pessoais ou trabalho? *
(Pode selecionar várias alternativas)

- ☐ Blog
- ☐ E-mail
- ☐ Facebook
- ☐ Google Meet ou outro aplicativo de reunião on-line
- ☐ Instagram
- ☐ Messenger
- ☐ Podcasts
- ☐ TikTok
- ☐ Twitter
- ☐ WhatsApp
- ☐ Youtube
- ☐ Outros...

10) Durante a Pandemia COVID-19 e o ensino remoto que se iniciou em março de 2020, você *
entrou em contato com os professores, na maioria das vezes, pelo:

- ☐ Facebook/Messenger
- ☐ WhatsApp
- ☐ Ligação telefônica
- ☐ E-mail
- ☐ Pessoalmente na escola
- ☐ Não tem entrado em contato

11) Durante a pandemia e distanciamento social, você realizou as atividades do CEEJA: *

- ☐ baixando os cadernos do estudante e roteiros pelo celular ou computador.
- ☐ na apostila que retirou no CEEJA.
- ☐ não realizou as atividades.

12) Desde o início da pandemia, você realizou as avaliações: *

- ☐ apenas presencialmente na escola.
- ☐ de maneira remota (online) por e-mail e formulários on-line (Google forms).
- ☐ das duas maneiras: presencialmente e on-line.
- ☐ não tem realizado as avaliações.
- ☐ Outros...

13) Assinale os aplicativos ou softwares que você passou a utilizar para estudar no CEEJA? *

- ☐ Arquivos de textos em PDF
- ☐ Dicionários virtuais
- ☐ E-mail
- ☐ Facebook/ Messenger
- ☐ Formulários on-line para realizar avaliações
- ☐ Google Meet ou outro aplicativo de reunião on-line
- ☐ Instagram
- ☐ Pesquisas no Google
- ☐ Podcasts (orientações por áudio)
- ☐ WhatsApp
- ☐ Canal e vídeos no Youtube
- ☐ nenhum, utilizo apenas a apostila
- ☐ Outros...

14) Qual tem sido sua maior dificuldade em dar continuidade aos estudos no CEEJA e concluir o curso em que está matriculado(a)?

- ☐ A falta de tempo por causa do trabalho.
- ☐ A dificuldade em acessar os materiais de estudos.
- ☐ A dificuldade em estudar sozinha(o) sem a presença dos professores.
- ☐ Não tenho dificuldades.
- ☐ Outros...

16) Escreva um breve texto que esclareça a importância que o término do curso tem para você. *

Texto de resposta longa

Mais uma vez, agradeço pelas suas contribuições. Estou à disposição para esclarecimentos a respeito da pesquisa e dos resultados das análises dos materiais que irão compor o trabalho.

Atenciosamente,

Leila Mary Motoki, telefone: (14) 98111-7911 e-mail: leila.motoki@unesp.br

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



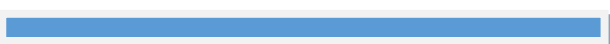
Prezado (a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada INCLUSÃO DIGITAL NA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19, cujo objetivo é compreender como se deu o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto nesta unidade de ensino e quais foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo.

A sua participação é muito importante para o desenvolvimento do estudo, no entanto, gostaríamos de esclarecer algumas informações sobre o trabalho e os protocolos da pesquisa:

- A participação é voluntária. Não haverá pagamento ou qualquer ônus financeiro aos participantes.
- Riscos e desconfortos. Apesar deste trabalho oferecer riscos ou desconfortos mínimos aos participantes, caso o questionário provoque sensações como cansaço, aborrecimento, constrangimento ao se sentir exposto(a), você poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca da pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável.
- Garantia de sigilo de dados. Todos os participantes terão sua identidade preservada, assegurando-lhes sigilo absoluto. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos questionários respondidos e somente os resultados das análises irão compor os trabalhos.
- Garantia de desistência. Todos os participantes poderão se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou cause prejuízo ao seu tratamento.
- Benefícios esperados com a pesquisa. Os dados coletados serão analisados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração de uma oficina virtual que será oferecida a todos os alunos desta escola. O produto educacional tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital dos alunos da EJA.

Nestes termos, agradecemos sua colaboração

Pesquisadora responsável: Leila Mary Motoki - 
Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

• Consentimento Voluntário. Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste documento. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador. *

☐ Sim, aceito

APÊNDICE H

Seção 2 de 2

Sua participação é muito importante!



Cara(o) Aluna(o) do CEEJA, Primeiramente, agradeço imensamente por aceitar participar e contribuir para a realização desta pesquisa.

Solicito, gentilmente, que responda todas às questões que compõem este questionário.

Caso encontre alguma dificuldade, estou à disposição na escola ou pode me procurar pelos canais:

Leila Mary Motoki – e-mail: leila.motoki@unesp.br

Telefone: (14)14 99148-1853

1. Entre as opções, a sua idade se encaixa em: *

- ☐ de 18 a 32 anos
- ☐ de 33 a 47 anos
- ☐ de 48 a 62 anos
- ☐ Acima de 63 anos

2. Aparelho que utilizou para acessar a oficina on-line: *

- ☐ iphone ou celular Smartphone
- ☐ Notebook
- ☐ Computador (desktop)
- ☐ Tablet
- ☐ Outros- especifique.

3. Tipo de conexão à internet utilizada para acessar a oficina: *

- ☐ Dados móveis
- ☐ Wifi
- ☐ Via rádio
- ☐ Outros...

4. Rede(s) social(ais) mais utilizada(s): *

- ☐ Facebook
- ☐ Instagram
- ☐ Twitter
- ☐ Tik tok
- ☐ WhatsApp
- ☐ Telegram
- ☐ Não possuo rede social
- ☐ Outros...

5. Sobre o acesso ao conteúdo do curso: classifique o seu grau de dificuldade para acessar * os materiais.

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Média dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui e tive que obter ajuda

6. Local onde mais acessou a oficina: *

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Na escola
- ☐ Outros...

7. Selecione em quanto tempo finalizou a oficina: *

- ☐ Menos de uma semana
- ☐ De uma a duas semanas
- ☐ De três a quatro semanas
- ☐ Outros...

8. Você considera que seu conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil antes do curso era: *

- ☐ Superficial: sabia pouco sobre o assunto.
- ☐ Mediano: já havia lido alguns textos sobre o assunto.
- ☐ Considerável: li algumas obras que tratavam desse tema.
- ☐ Não tinha conhecimento sobre o assunto.

9. Selecione a alternativa que corresponde, em sua opinião, a importância das obras de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo: *

- ☐ Pouca
- ☐ Média
- ☐ Muita

10. Como você avalia a oficina on-line que participou? *

- ☐ Ótima
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

11. Gostaria de participar de outras oficinas como esta? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

12. Deixe sugestões sobre a oficina ou assuntos que gostaria de fossem abordados nas próximas edições. *

Texto de resposta longa

.....

APÊNDICE I

CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE PESQUISA EM UNIDADE ESCOLAR

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Ilma. Sra. Diretora

Eu, _____, informo que sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru.

O projeto de pesquisa que estou desenvolvendo intitula-se **“INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS DA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19”**, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marques Zanata e consiste na análise e apropriação dos conteúdos relacionados ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, solicito vossa autorização para aplicar questionário aos educandos e professores desta unidade de ensino para levantar dados acerca das experiências dos discentes e docentes durante as aulas remotas que se iniciaram em março de 2020.

Além disso, solicito autorização para análise e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta unidade de ensino, dos materiais virtuais produzidos pela escola e dos dados referentes aos alunos concluintes no período do ensino remoto.

Os resultados servirão para compreender quais foram as dificuldades e as contribuições trazidas pelos uso das TDIC para a aprendizagem e conclusão dos cursos em que os alunos estavam matriculados.

O trabalho resultará em um produto educacional que será ofertado a todos os alunos matriculados nesta unidade de ensino com o intuito de contribuir para a inclusão digital desses educando, promovendo o uso das ferramentas digitais para a aprendizagem no contexto híbrido.

Todos os convidados que aceitarem participar da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e serão livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento livre e esclarecido ou interromper a participação a qualquer momento.

A divulgação dos resultados obtidos será realizada sob forma de trabalho científico, com divulgação em eventos e revistas científicas. Esclareço que esta pesquisa não acarretará custos a esta Instituição Educacional, bem como será expressamente assegurado o devido sigilo e confidencialidade tanto da escola, quanto dos relatos dos participantes.

Diante do exposto, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e conto com vossa autorização.

Atenciosamente

Leila Mary Motoki

TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, _____, diretor(a)
do _____,
CPF _____, e-mail _____, telefone (14) _____,
declaro ciência acerca da pesquisa científica intitulada **"INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS DA EJA: uso das TDIC durante a pandemia COVID-19"**, proposta pela discente Leila Mary Motoki, sob orientação do Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, e manifesto através deste o meu consentimento e autorização para realização desta pesquisa de Mestrado Profissional.

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Assinatura e carimbo da Diretora da Instituição de Ensino

APÊNDICE J



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
Produto Educacional



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGENS, VÍDEOS E ÁUDIO PARA O PRODUTO EDUCACIONAL EJA DIGITAL- OFICINA ONLINE

Pelo presente instrumento, eu, _____, portador do RG/RNE/Passaporte nº _____ e do CPF nº _____, domiciliado na rua _____ nº _____, cidade de _____, estado _____, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a utilização de minha(s) imagem(ns) e/ou voz para compor o produto educacional, vinculado à dissertação de mestrado do curso de Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Autorizo, ainda, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), internet, banco de dados informatizados, multimídia, entre outros, nos meios de comunicação interna, como jornais e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, mensagens instantâneas e outros aplicativos, além de, posteriormente, autorizar que façam parte do repositório UNESP em que o produto está vinculado e do Repositório EDUCAPES. Estou ciente que a presente autorização e cessão são outorgadas livre para utilização exclusiva para fins educacionais, e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo à autorizada qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Bauru, _____ de _____ de 2022

Assinatura