



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

PAULA RAYLLA RAMALHO DE SOUSA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: DESAFIOS DA
ATUAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA COVID-19**

JOÃO PESSOA-PB

2022

PAULA RAYLLA RAMALHO DE SOUSA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: DESAFIOS DA
ATUAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientadora: Daniele dos Santos Ferreira
Dias

JOÃO PESSOA-PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S725t Sousa, Paula Raylla Ramalho de.

Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios da atuação docente na pandemia Covid-19 / Paula Raylla Ramalho de Sousa. - João Pessoa, 2022.

58f. : il.

Orientação: Danielle dos Santos Ferreira Dias.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de adultos. 2. Tecnologias digitais da informação e comunicação. 3. Covid-19. I. Dias, Danielle dos Santos Ferreira. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

PAULA RAYLLA RAMALHO DE SOUSA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS DA ATUAÇÃO
DOCENTE NA PANDEMIA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada Plena em
Pedagogia.

Orientador: Daniele dos Santos Ferreira
Dias

Aprovado em: 23/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DANIELE DOS SANTOS FERREIRA DIAS

Data: 01/07/2022 16:03:09-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr^a.Daniele dos Santos Ferreira Dias
(Orientadora)

Prof^a Dr^a.Marlene Helena de Oliveira França
(Avaliadora)

Prof. Dr^a. Quezia Vila Flor Furtado
(Avaliadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo amor e pela misericórdia derramada sobre a minha vida, bem como por iluminar a minha mente nos momentos mais difíceis, dando-me força e coragem para seguir.

Aos meus pais, Fátima e Paulo que com todo carinho, dedicação e honestidade me conduziram a um caminho brilhante, me ensinaram a lutar pelos meus objetivos. A vocês, todo meu amor e gratidão.

A minha irmã Rayssa, que sempre foi exemplo e ainda inspiração de garra e perseverança. Gratidão eterna.

Ao meu esposo Christyan, que nunca soltou minha mão, sempre me encoraja a seguir, me mostrando o quanto sou capaz. Me apoia em todos os meus projetos e sonhos. A você, todo o meu amor e gratidão.

As minhas amigas, especialmente Ingrid, Letícia e Jéssica que sempre foram meu ponto de apoio na graduação e na vida. Gratidão eterna.

A minha professora orientadora Daniele Dias, que sempre disposta a me ajudar, me conduziu de forma branda durante toda a construção deste trabalho.

As professoras Marlene França e Quézia Furtado, por aceitarem o convite para a composição da minha banca examinadora. Admiração e gratidão.

Por fim, sou grata a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente participaram da realização deste trabalho.

*A educação é um ato de amor, por isso, um
ato de coragem. Não pode temer o debate. A
análise da realidade. Não pode fugir à
discussão criadora, sob pena de ser uma
farsa.*

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral compreender como a experiência docente no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante a pandemia da covid-19, contribui para a Educação de Jovens e Adultos, pós-pandemia. Como objetivos específicos, pretendeu-se: Identificar quais as principais tecnologias utilizadas pelos professores na EJA durante a pandemia da covid-9; mapear as metodologias adotadas para cada tipo de tecnologia utilizada na EJA durante a pandemia; e identificar a visão docente sobre as ferramentas que poderão melhorar a EJA no pós-pandemia. Para delineamento metodológico deste trabalho, de cunho exploratório, realizamos um levantamento de dados, através da aplicação de um questionário semiestruturado, os resultados foram analisados de modo qualitativo, com uma perspectiva crítica e transformadora da realidade, que abrangeu reflexões teórico-práticas sobre as experiências compartilhadas pelos(as) docentes, bem como o vislumbre das possibilidades futuras que podem se abrir a partir das experimentações docentes com o uso emergencial das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na EJA. Os resultados da pesquisa mostraram que ainda que os índices de evasão tenham sido ainda maiores que os anos que antecederam o momento pandêmico e todas as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, a EPJAI não deixou de atender seus estudantes de modo satisfatório. Foram utilizadas aulas em formato remoto, de forma síncrona e assíncrona, com ferramentas tecnológicas variadas entre atividades impressas e vídeo aulas gravadas e postadas em grupos de interação (whatsapp), plataformas de ensino (google meet/ google forms), e canais de veiculação de audiovisual (youtube), entre outros. Houveram desafios sociais, psicológicos/emocionais, metodológicos e pedagógicos no caminho, mas graças a busca docente por realizar pesquisas em TDIC e a aplicação desses conhecimentos junto às suas turmas, que a EPJAI resistiu bravamente e segue resistindo as inúmeras tentativas de desmonte, pois em sua essência a EPJAI é sinônimo de resistência e a pandemia só comprovou isto. Na visão docente ferramentas como grupos de whatsapp podem favorecer a aprendizagem e o envolvimento dos alunos com os conteúdos e melhorar as relações interpessoais no ambiente escolar, dentro e fora do espaço físico da escola.

Palavras-chave: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Covid-19.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) has the general objective of understanding how the teaching experience in the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) during the covid-19 pandemic, contributes to the Education of Youth and Adults, post-pandemic. . As specific objectives, it was intended to: Identify the main technologies used by teachers in EJA during the covid-9 pandemic; map the methodologies adopted for each type of technology used in EJA during the pandemic; and identify the teaching view on the tools that can improve EJA in the post-pandemic period. For the methodological design of this work, of an exploratory nature, we carried out a data collection, through the application of a semi-structured questionnaire, the results were analyzed in a qualitative way, with a critical and transforming perspective of reality, which included theoretical-practical reflections on the experiences shared by the teachers, as well as the glimpse of future possibilities that can open up from the teaching experiments with the emergency use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in EJA. The research results showed that even though the dropout rates were even higher than the years before the pandemic moment and all the difficulties faced by students and teachers, EPJAI did not fail to attend its students in a satisfactory way. Classes were used in remote format, synchronously and asynchronously, with various technological tools, including printed activities and video classes recorded and posted in interaction groups (Whatsapp), teaching platforms (google meet / google forms), and channels for broadcasting information. audiovisual (youtube), among others There were social, psychological/emotional, methodological and pedagogical challenges along the way, but thanks to the professor's quest to carry out research in TDIC and the application of this knowledge with their classes, that EPJAI bravely resisted and continues to resist the numerous attempts to dismantle it, because in its essence the EPJAI is synonymous with resistance and the pandemic only proved this. In the teacher's view, tools such as whatsapp groups can favor learning and student involvement with content and improve interpersonal relationships in the school environment, inside and outside the physical space of the school.

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	14
2.1 LOCAL DA PESQUISA.....	15
2.2 COLETA DE DADOS.....	16
3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS.....	17
4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS NA PANDEMIA.....	26
5 REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A EPJAI.....	35
5.1 Principais tecnologias utilizadas pelos professores na EJA durante a pandemia da covid-9.....	35
5.2 Metodologias adotadas na EPJAI durante a pandemia.....	40
5.3 Visão docente sobre as ferramentas digitais que poderão melhorar a atuação didático-pedagógica na EPJAI no pós-pandemia.....	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES.....	56
ANEXOS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como a experiência docente no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na pandemia da covid-19, contribuem para a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas, pós-pandemia.

Com a chegada do novo coronavírus no Brasil, em meados de abril de 2020, a educação sofreu um grande impacto, jamais visto antes na História. A escola fechou suas portas inicialmente de modo temporário em todos os seus níveis e modalidades. Esse contexto favoreceu (re)pensar a inserção social dos jovens, adultos e idosos num contexto digital, tendo em vista o entendimento de que maior parte desse público não tem acesso aos direitos mais básicos para sobrevivência, e a educação online se tornaria mais um desafio, no que se refere a perpetuação das exclusões sociais.

O Brasil que já estava submerso em um contexto de extrema vulnerabilidade social e política em 2020, foi afetado em todos os seus setores sociais: saúde, social, econômico, político, educacional, etc.

Diante de tantas incertezas e inseguranças no que se referia aos rumos do futuro do país e do mundo, não se teve outra alternativa para minimizar os impactos da pandemia na área da educação, do que implementar, ainda que de forma aligeirada e inesperada, conceitos e conhecimentos que já vinham sendo discutidos e produzidos por teóricos da educação há anos atrás. A exemplo dos educadores que contribuíram para a elaboração de uma viabilidade metodológica para as aulas na pandemia, temos os estudos de (CASTELS, 1999), que mostrava antes do período pandêmico inúmeras possibilidades educacionais que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trazem à docência, na sociedade “em rede” a qual estamos inseridos(as).

O problema que se instalou com a pandemia e a implementação de uso nacional das TDIC na educação, foi o modo despreparado, não esperado e na maioria dos casos mal executado por falta de recursos e conhecimentos

técnicos sobre o “como fazer” o ensino remoto, tanto nos estados e municípios na tentativa de suprir a ausência do contato físico que a pandemia instaurou nas escolas de todo o país.

Cabe aqui frisar que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil carregam as marcas da exclusão ao direito humano à educação desde um período muito anterior a pandemia. Mas, a vulnerabilidade social, geracional, e até mesmo racial contribuiu para o agravamento dessa situação de exclusão durante a pandemia. (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020).

A exclusão social enfrentada pelo público da EPJAI (Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas) não é novidade, a evasão escolar também é uma realidade que até o momento não se conseguiu encontrar estratégia eficaz para conter. Dessa forma, em um momento em que a crise sanitária, econômica, social e política que se instala no país e no mundo, pensar em tentar superar as dificuldades para a melhorias na qualidade da formação das pessoas jovens, adultas e idosas torna-se mais distantes para estudantes dessa modalidade, do que para qualquer outro. (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020, p. 405).

Diante de tais problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais tornou-se imprescindível o empenho dos professores voltado para a garantia do direito humano fundamental dos alunos à educação. Esse contexto, exigiu dos mesmos, além da capacidade de se adaptar ao novo cenário educacional no que se refere ao ensino, a necessidade de um olhar cuidadoso e empático aos alunos no que se refere às dificuldades psicológicas, emocionais e humanas que todos enfrentaram juntos.

Discutir os mecanismos didático-pedagógicos práticos para uma educação de qualidade no ensino remoto emergencial torna-se fundamental no cenário atual, por três razões.

A primeira volta-se a dificuldade das instituição para efetivação dos planejamentos pedagógicos para a EPJAI como apontado no estudo de Silva (2020, p. 4) em que os educadores da EPJAI afirmaram que “não existe planejamento voltado exclusivamente para os profissionais da EJA”

Algumas das possibilidades de explicação para esta realidade, que pode ser facilmente encontrada em algumas escolas que ofertam EPJAI no país, podem ser justificadas pelas análises de estudos como os de Silva (2020), que apresenta

um dado muito alarmante nas respostas obtidas, que é a falta de formação para esses professores, que mesmo com um tempo significativo de trabalho na EJA, nunca tiveram uma formação voltada para sua atuação em sala de aula. Esses dados nos reafirmam a (...) ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, mesmo que no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaque a necessidade da formação de professores para EJA. (SILVA, 2020, p. 3).

A segunda razão se justifica porque a educação digital está distante da realidade dos estudantes da EPJAI, principalmente por questões relacionadas ao acesso, e nesse sentido, o público não desenvolveu tanta familiaridade com as ferramentas tecnológicas.

para os idosos, estas novas tecnologias, ainda causam dificuldades, e que não são poucas, na hora de se ver em frente desta máquina desconhecida. Uns acham que nunca aprenderão a usá-lo, outros por motivo de baixo poder aquisitivo, no sentido de adquirir um computador.

Por fim, no intuito de buscar as possíveis justificativas para a dificuldade em ofertar uma qualidade de ensino na EPJAI durante a pandemia, podem estar relacionadas as dificuldades dos professores da EPJAI no planejamento didático-pedagógico para o ensino remoto emergencial, sem ter tido anteriormente uma base formativa para a atuação com a educação e tecnologias. Apesar de não existir possibilidade de preparação prévia para um momento de pandemia, como o que estamos a enfrentar, as tecnologias educacionais por muito tempo não fizeram parte da formação inicial dos educadores(as), e na maioria das escolas públicas do Brasil essa temática era pouco abordada pelas formações continuadas escolares, antes da pandemia eclodir no país e no mundo, o que justifica o certo despreparo de alguns professores para atuar com essas ferramentas digitais de forma tão aligeirada em decorrência da necessidade do ensino remoto.

Diante dessas informações optou-se por elencar três objetivos específicos: Identificar quais as principais tecnologias utilizadas pelos

professores na EPJAI durante a pandemia da covid-9; Mapear as metodologias adotadas para cada tipo de tecnologia utilizada na EJA durante a pandemia; E, Identificar a visão docente sobre as ferramentas que poderão melhorar o processo de ensino-aprendizagem na EJA no pós-pandemia.

Para tanto, estabelecemos a seguinte divisão para o trabalho: nesta primeira parte apresentamos a temática, as problematizações e as justificativas deste estudo, na segunda parte optamos por apresentar o detalhamento dos objetivos desta obra para melhor visualização dos propósitos deste estudo.

Na terceira parte do TCC mostra-se os caminhos metodológicos percorridos na construção deste trabalho. Na quarta parte apresentamos breves considerações sobre a história da EPJAI, sendo de fundamental importância a compreensão desse aspecto para a identificação de possíveis continuidades e descontinuidades no processo educativo na EPJAI, e até tendências e visões diferentes sobre a modalidade no decurso do tempo, considerando cada contexto social.

A quinta parte do TCC apresenta a continuidade da fundamentação teórica que dá suporte à posterior análise dos dados, contendo nossas considerações acerca do que já temos de construto científico sobre o tema central deste estudo, qual seja a educação e tecnologias na EPJAI e seus desdobramentos e uso na educação básica em específico na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Na sexta parte analisa-se os dados da pesquisa de modo a retomar os pensamentos, conceitos e reflexões iniciadas nas partes quarto e cinco do trabalho, para finalizar o texto com sétima parte, contendo nossas principais considerações diante das pesquisas e dos dados feitos durante este levantamento, no qual pudemos contribuir com a EPJAI no pós-pandemia.

2 METODOLOGIA

Diante dos objetivos da pesquisa podemos classificá-la como exploratória, pois “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (SILVA, 2001, p. 21). Além disso, este estudo se desenvolverá tratando os dados segundo uma abordagem qualitativa, tendo em vista que se trata de uma pesquisa que envolve fenômenos educativos e seus desdobramentos teórico-práticos, sendo, portanto, improvável que se possa traduzir tais fenômenos de forma cartesiana, ou seja, não poderíamos analisá-los quantitativamente.

Para Silva (2001, p. 20) a pesquisa qualitativa a relação entre o mundo, os objetos de estudo e as pessoas nele envolvidas, ou seja:

um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

De acordo com a classificação metodológica apresentada por Silva (2001, p.20) esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”

Quanto aos procedimentos, utilizaremos o levantamento de dados científico, pois esse tipo de metodologia abre margem para mostrar a realidade de um contexto social específico. Através dele se buscou contribuir cientificamente para os avanços do objeto que se investiga, em específico a EJA e as TDICS no contexto da (pós) pandemia. Esse tipo de procedimento é classificado por Silva (2001, p. 21) “quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Com isso destaca-se que a função política da pesquisa “é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação.” (THIOLLENT, 2009, p. 47), no qual, enquanto pesquisadores(as) poderemos conhecer e refletir sobre as mudanças já ocorridas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem nesse período, bem como tecer reflexões sobre como essas transformações podem ser evidenciadas na prática pedagógica docente.

Compreendendo que todo professor precisa ser um pesquisador, esta ferramenta de pesquisa nos dará subsídios para transformar os espaços educacionais através dos achados e discussões realizadas, através da compreensão das ações de intervenção realizadas pelos(as) docentes da EJA, das quais analisaremos à luz das teorias já existentes que nos dão embasamentos para construir diálogos teórico-práticos sobre o tema.

2.1 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola Escola Municipal de Ensino Fundamental¹, localizada na cidade de João Pessoa, Conjunto Costa e Silva.

De acordo com o Censo (2020) a infraestrutura da escola dispõe de alimentação escolar para os alunos(as), água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet banda larga.

As Instalação de ensino possuem: 6 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e os seguintes equipamentos: segundo dados do Censo/2020, TV, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow) (CENSO, 2020).

¹ Por questões éticas optamos por não revelar o nome da escola a qual se realizou a pesquisa, para resguardo das identidades dos docentes participantes do estudo.

A escola oferta 12 turmas de Ensino Fundamental de 9 anos - 6º , 7º , 8º e 9º Ano, com aulas no período da Manhã, Tarde, com número Médio de 31 alunos por turma, para o Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano existem 3 turmas com média de 31 alunos, incluindo as disciplinas de Inglês, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Ensino Religioso e Educação Física. (CENSO, 2020).

A oferta da EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais na escola acontece no período da Noite com 2 turmas com 26 alunos em Média, por turma, com base nas matrículas do ano de 2019. Já a EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais possui um Número médio de 36 alunos por turma, contendo 4 turmas no total, incluindo as disciplinas de Inglês, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Ensino Religioso e Educação Física. (CENSO, 2020).

2.2 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado, variando o tipo de pergunta, entre dissertativas e de múltipla escolha, pois de acordo com Thiollent (2009) a variação de respostas trás diferentes visões sobre o mesmo objeto de estudo, que fornecem ao pesquisador(a) a junto à 5 professoras de EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duarte da Silveira, contendo 15 perguntas que buscam investigar sobre as principais ferramentas utilizadas pelas docentes durante a pandemia e investigar o potencial dessa experiencia para o futuro da EJA, no que se refere à possível inclusão dos recursos tecnológicos utilizados durante a pandemia identificado como úteis e importantes para o pós-pandemia.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS

Do ponto de vista constitucional, a existência da EPJAI aponta para a garantia do Direito humano à educação, pois, de acordo com nossa Carta Magna “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Os documentos oficiais que regulamentam a educação nacional e a EJA, no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN nº 9.394), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e das Diretrizes operacionais para a EJA (2020), já explicitavam a preocupação com a necessidade de uma formação humana integral. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2020).

Na atualidade os homens e mulheres buscam cada dia mais desenvolver habilidades e competências que os auxiliem a viver em sociedade de modo a resolver problemas no contexto social em que se inserem, com isso a EJA se insere numa realidade em que o trabalho com resolução de problemas do cotidiano deve ser a base do que se propõe em termos curriculares e propostas de ensino.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) mostra essa preocupação a nível mundial sobre como as escolas e organizações escolares devem promover uma aprendizagem significativa e aplicável aos estudantes, tendo em vista que existe a necessidade que perpassa o mundo do trabalho na formação humana, que envolve o cuidado consigo, com o outro e com o planeta, bem como a necessidade de se observar o desenvolvimento local e global das comunidades.

Alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável tratam diretamente dos aspectos supracitados e tendem a oferecer fundamentos para a elaboração de estratégias e superação de dificuldades para a EPJAI, num contexto global.

4. Educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 8. Trabalho decente e crescimento econômico – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; 9. Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10. Redução das desigualdades – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; 11. Cidades e comunidades sustentáveis – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. (UNESCO, 2017, p. 9).

De acordo com o 4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão, a EPJAI avança em dados mundiais, “ao melhorar o acesso à educação profissional e técnica; contudo, o progresso não é de forma alguma universal, e as desigualdades de acesso permanecem”.

As desigualdades de acesso acabaram por aparecer de forma ainda mais nítida durante a pandemia, pois estudantes em situação de vulnerabilidade social tiveram o seu acesso ainda mais dificultado em detrimento das novas formas de educação ofertadas nesse período, no Brasil.

Nesse sentido, o olhar deste estudo para a EPJAI vê nessa modalidade de ensino uma garantia de direitos que se torna indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, e para tanto implementar políticas públicas que garantam acesso, permanência e qualidade de educação aos sujeitos da EJA, é fundamental e nesse sentido as aprendizagens proporcionadas no ambiente escolar devem considerar a integralidade humana e a interação com o meio social ao qual está inserido, neste último caso a inserção no mundo digital, ou seja,

[...] os novos fazeres a serem desenvolvidos com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em busca pela autonomia, criticidade e inclusão social – a partir do domínio de recursos digitais capazes de ampliar sua interação com o território –, precisam em larga escala, serem trabalhados com

os docentes, exigindo o reconhecimento da necessidade de investimentos na formação de professores para uso de tais recursos. Consideramos que aos professores, é essencial o experimento de sua própria aprendizagem didática associada ao seu lócus de atuação profissional a procura de a ressignificação das suas formas de trabalho, contextualizando seus fazeres e fortalecendo suas práticas e reflexões em um movimento de Aprendizagem Expansiva. O experimento transformativo expansivo, tratado aqui como uma intervenção formativa, viabiliza-se quando “observamos, analisamos e interpretamos a vida social, também a influenciamos, queiramos ou não.” (VIRKKUNEN & NEWNHAM, 2015, p. 21 apud DIAS, 2021).

Para identificarmos alguns conceitos de EJA e como eles se modificaram ao longo dos anos no Brasil, faremos um breve relato de como aconteceram as mudanças de cenário no país e as principais concepções de educação no decorrer dos anos.

A Educação brasileira, pós-descobrimento do Brasil, começa com a aproximação dos primeiros jesuítas, em 1549. Estes religiosos da Companhia de Jesus chegam ao Brasil com o objetivo de “catequizar” os índios ao cristianismo, tendo nesta religião a base de qualquer tipo de educação ofertada nesse período (PAIVA, 1973).

Para pensarmos na EJA contemporânea, vale retomar brevemente como os jesuítas iniciaram esse processo de escolarização no Brasil, pois os mesmos são peças fundamentais para compreendermos como no decurso de aculturação realizada por Portugal na colonização do Brasil o ensino dos nativos foi se construindo. Nesse contexto foi oferecido como conteúdos aos nativos os saberes básicos, como a leitura e contagem de números. (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 1999)

De acordo com Santana (2012), a Coroa Portuguesa responsabilizou os jesuítas pela educação dos nativos, os quais criaram em quinteiro na Bahia, em 1564 o primeiro Colégio Jesuíta. Depois, em 1585, em Olinda- PE e no Rio de Janeiro- RJ, são fundados novos colégios. Esses colégios, mais estruturados, recebiam órfãos portugueses e prole da alta colonial. O método utilizado para a educação, neste momento, era a repetição, decoração e as provas periódicas,

além de afeiçoar-se à alfabetização dos indígenas e dos trabalhadores europeus.

De acordo com Gohn (2001) no período imperial foram abertas turmas para adultos durante a noite, a qual eram chamadas turmas de educação popular. Após isso após, já no ano de 1882 com a possibilidade de o voto de pessoas analfabetas ser proibido, a falta de instrução passa a causar na sociedade uma má impressão, sendo associada a falta de competência ou de capacidade.

Na Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1930, os primeiros avanços na oferta de educação pública ocorreram a partir da Constituição de 1891, pois com sua promulgação a responsabilidade pela educação pública foi delegada aos governos provinciais e municipais.

O Estado, no contexto supracitado, assume com maior participação no ensino médio e superior a responsabilidade pelas propostas e oferta desses segmentos da educação. Mais uma vez, a formação de elites se torna prejudicial à educação brasileira, pois, alguns segmentos da sociedade são eximidos do processo de escolarização e acesso a educação. Os sujeitos que não fazem parte desse contexto de privilégios acabam sendo marginalizados pela sociedade, e as decisões sobre a oferta de educação básica novamente dependem dos interesses das oligarquias regionais que as controlam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Vale ressaltar que, com a grande maioria da população brasileira adulta analfabeta no Brasil, essa nova Constituição excluía-os dos processos de decisão e escolha dos próximos governantes.

De acordo com Paiva (1973) em 1890 o número de pessoas sem acesso a instrução no Brasil passada de 85,20 %, já no século XX com o desenvolvimentismo a escolarização ganha pauta social e passa a ser pensada uma forma de instruir os adultos para melhor capacitação para o trabalho e esse dado apresentado anteriormente passa a ser reduzido, chegando a 75% o índice de analfabetismo no país, dando vazão ao movimento educacional conhecido como entusiasmo pela educação, na qual foram fundadas ligas de

combate ao analfabetismo a partir de uma visão nacionalista, patriota, moral e cívica.

A alfabetização de pessoas adultas passa a ter uma função social diferente do que estava posto após o período colonial, sendo vista pelos políticos como uma oportunidade de aumento do número de votos, dando chances de eleição e perpetuação por maior período no governo no país. Em 1922 o partido comunista promove uma conferência voltada ao Ensino Primário, no estado de São Paulo, ocasião da semana da arte moderna e assim o entusiasmo pedagógico assim como o movimento do otimismo pedagógico passam a conduzir os ideais educacionais no país, de 1887 até este período, com ondas de fortalecimento e enfraquecimento desses pensamentos na sociedade. (PAIVA, 1973).

Paiva (1973) considera ainda que o descompromisso do Estado com a instrução primária e o ensino das primeiras letras abriu porta para os movimentos educacionais que eclodiram no país, nesse período.

O primeiro movimento citado (o entusiasmo pedagógico) se estabeleceu na sociedade na passagem do império para a república entre 1887 e 1897, e enxergava a educação como uma “salvadora da pátria”, no sentido de ser vista como a chave para a resolução dos problemas estruturais do país, este movimento acabou perdendo força social a partir de 1896, voltando a orientar as bases idealistas da elite brasileira entre 1910 e 1920. Os reflexos desse movimento para a educação tinham caráter quantitativo, ou seja, tinha como objetivo expandir o ensino público e superar o analfabetismo, pela motivação do voto, como já foi mencionado anteriormente. Nesse contexto o preconceito social contra a pessoa analfabeta era imenso, na qual essa condição era considerada como o motivo do atraso desenvolvimentista do país. (DI PIERRO, 2001)

Já o segundo movimento citado (o otimismo pedagógico) vem eclodir no país de modo mais contundente com o escolanovismo, em 1930, quando a escola passa a se preocupar mais com o tipo de oferta e com os resultados da educação para os estudantes, ou seja, se começa a pensar sobre melhorias nas estratégias didático-pedagógicas, bem como em uma rede de ensino que

tivesse um padrão de ensino nacional. Nesse contexto a Educação de Pessoas jovens, Adultas e Idosas passa a fazer parte da construção pedagógica da rede escolar do Brasil, ocasião em que se criam ministérios específicos para este público, ainda que de modo autoritário e centralizador.(PAIVA, 1973).

Na Ditadura Militar de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945, a EPJAI ganhava espaço nas discussões políticas em torno da educação, pauta que deu origem a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, que tinham intuito de ampliar a educação elementar e o ensino primário no país, ocasião em que surge o Ensino Supletivo para os jovens e adultos.

Lira (2019, p. 28) apud Hadadd e Di Pierro (2000) apresentam dados referentes à história da educação de pessoas jovens adultas e idosas, com o processo de redemocratização e afirmam que nesse contexto: “os direitos sociais civis foram ampliados. As organizações sociais, como: estruturas sindicais, associações de moradores e partidos políticos ganharam forças.”

Nesse contexto, a educação passa a ganhar notoriedade pela população e pelos movimentos sociais, ou seja, a ideia de educação como um direito público subjetivo é emanada pela primeira vez na legislação brasileira. As pessoas que, até então, encontravam-se eximidas de gozar desse direito, começam a receber atenção na pauta de luta pela efetivação do que propunha a CF/1988, ou seja, “o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.”. (LIRA, 2019, p. 28, apud HADADD; DI PIERRO, 2000, p, 120).

Nesse sentido pode-se inferir que “foram essas mobilizações sociais que levaram o Brasil a promulgar a CF/1988.” (LIRA, 2019, p.28), na qual a visão da educação passa a ser vista como um direito social, bem como direito humano fundamental.

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

A partir dessas afirmações percebe-se que a EPJAI “é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADADD; DI PIERRO, 2000, p, 120).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasione uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximá-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (BRASIL, 2000, p. 5).

De acordo com Lira (2019) o processo de redemocratização traz avanços em termos legais e políticos para a EPJAI, no entanto as dificuldades em cumprir os termos da lei, faz com que as pessoas não acessem o usufruto dos benefícios da mesma e tenham seus direitos negados e o público que experimentou e experimenta diariamente o amargo gosto da privação de direitos.

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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 30).

Diante do exposto compreende-se que o público da EPJAI possui algumas características sociais específicas, marcadas pela negação e direitos sociais e humanos, bem como pela exclusão social, portanto pensar em um modelo educacional ou orientar os caminhos metodológicos para o sucesso da EPJAI, não é tarefa fácil, pois “não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2007 p. 22).

São grupos excluídos e desconsiderados pela cultura escolar, mas com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializem socialmente. A escola para esses sujeitos é sinônimo de conquista e esperança, pois sua condição marcada pela exclusão social pode promover um curso diferente em suas vidas. Representa, também, um importante espaço de garantias de conquistas, porém há uma contradição na oferta de vagas que atendem jovens e adultos. A oferta é menor do que a demanda. (SANTI, 2020, p.4).

A justificativa para a falta de uma oferta nas proporções Da necessidade educacional para esse público muitas vezes é reflexo da ausência de interesse dos estudantes em matricular-se nas turmas e com a baixa procura a gestão escolar e o poder público se abstém da obrigação de incentivar as pessoas em situação de analfabetismo ou com abandono da vida escolar a retornar para as salas de aulas. As pessoas adultas já realizam suas atividades profissionais mediante a instrução que possuem e essa orientação e incentivo deveria chegar a essas pessoas que podem ter nos estudos melhoria nas suas qualidades de vida, condições de salário e trabalho e ainda maior conhecimento sobre o mundo e a sociedade em que estão inseridas, assim sendo promovendo a vivência da cidadania por parte desses sujeitos.

[...] enquanto a legislação reafirma direitos, falta gestão adequada dos recursos, fiscalização sobre os resultados alcançados pelas escolas e investimentos na infraestrutura escolar para que se garanta acesso, permanência e qualidade na EPJAI e talvez o mais importante de tudo formação específica para os educadores/as dessa modalidade. Esses problemas acabam minando as possibilidades de que os cidadãos/ãs usufruam do seu direito a educação, pública gratuita e de qualidade, o que fere o princípio constitucional da universalização do ensino.

Com isso, torna-se notória a problemática que envolve os diretos à educação dos sujeitos da EPJAI, e o papel social da escola no sentido de promover uma formação integral igual para todas as pessoas. portanto, deve-se lutar e garantir aos jovens, adultos e idosos acesso, qualidade e condições de permanência em vivenciar a aprendizagem ao longo da vida, não apenas

como processo de escolarização formal, mas ainda como forma de promoção de qualidade de vida e bem-estar dessas pessoas.

Nessa perspectiva a EPJAI, pode ser considerada, antes de tudo como

[...] reflexo e construção em um campo de disputas políticas: é reflexo de um conjunto de embates políticos e sociais que se digladiam em posições e interesses antagônicos no contexto da sociedade mais ampla, portanto, reflete as lutas entre as classes sociais e os projetos de sociedade defendidos por cada segmento marcado, sobretudo, pela dinâmica da relação entre capital e trabalho e proprietários dos meios de produção e trabalhadores; é construção no sentido de possibilidade de formar um cidadão autônomo e emancipado capaz de criar uma nova sociedade em que a produção social seja distribuída de forma democrática e igualitária e o trabalho não seja mais submisso ao capital na sua forma exploratória. (AMORIM, 2016, p. 75).

Nesse sentido, pensarmos a inclusão digital dos alunos da EPJAI e dos benefícios que a educação e tecnologia traz para a formação integral dos sujeitos, se faz necessário e urgente, tendo em vista o inevitável uso de instrumentos tecnológicos com as mais variadas funções, para a sociedade atual, seja no campo social, pessoal ou do trabalho.

Possibilitar conhecimento através da tecnologia e para o uso da mesma é oferecer melhores postos de trabalho, com melhores condições de vida. Uma educação por meio de tecnologias, quando aplicada de modo crítico e emancipador propicia qualidade de ensino e inclusão social.

Ou seja, propor um futuro educativo para essa modalidade de ensino, no contexto social atual, sem inclusão digital, é excluir duplamente os sujeitos da EPJAI e ainda promover uma educação que não condiz com a real demanda da sociedade. Ou seja, uma oferta que não cumpre seu papel legal reparador, qualificador e promotor da cidadania, muito menos sua função social de contribuir para a aprendizagem ao longo da vida e o bem viver dessas pessoas.

4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS NA PANDEMIA

No contexto educativo atual a utilização da tecnologia digital tornou-se compulsória em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. No entanto, muito antes da necessidade urgente da utilização desse recurso para a formação de pessoas, no contexto escolar formal, as tecnologias de informação e comunicação - TIC já assumiam papel de grande importância na educação e na sociedade, por se tratar de

[...] uma ferramenta de comunicação que tem modificado a sociedade atual. Em consonância a isto vemos que, redes de internet, têm-se tornado cada vez mais uma fonte de pesquisa, produção de conteúdo, e interação social, da qual uma parcela considerável da população mundial recorre na atualidade, seja para se manter informado, ou para informar, seja para interagir socialmente com seus conterrâneos ou conhecer novos espaços. Com isso as TIC ganham uma utilidade ímpar nas relações sociais, como também ampliando as possibilidades de aprendizagem, independente do espaço físico que o sujeito ocupe. (LIRA, 2019, p. 45).

Nesse sentido, podemos considerar a tecnologia de informação e comunicação como parte integrante da atividade humana, sendo antes de tudo uma atividade política, que se permeia de ideologias e intencionalidades no contexto educativo e fora dele. Com isso, entende-se que o trabalho que envolve educação e tecnologias possui objetivos bem definidos, que estão a serviço de determinados grupos sociais, atendendo “aos mais diversos interesses: a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente”(ALENCAR, 2005, p. 3).

A presença das tecnologias digitais na vida cotidiana tem feito emergir necessidades formativas para os professores e estudantes. O que exige da docência, crítica da práxis e competência técnica para pensar no uso de ferramentas que possam fortalecer sua prática pedagógica, de modo a propiciar um ambiente de aprendizagens que os estudantes se apropriem de novos conhecimentos. Para os estudantes, é necessário, além do conhecimento acerca da utilização dessas ferramentas, ter um acesso ao potencial de uso informativo que elas permitem. Neste sentido, e em especial para a EJA, é urgente repensar as metodologias de ensino com base na reflexão de como os adultos aprendem. (DIAS, 2021, p. 27).

Pode-se dizer que, mesmo antes da pandemia, o uso da tecnologia digital na educação mudou a forma como as pessoas adquirem e se relacionam com o conhecimento, ensinam, se comunicam e realizam suas atividades cotidianas. Com o advento da pandemia essa realidade passou a ser ainda mais evidenciada no contexto da educação formal, em especial as escolas públicas abriram espaço para a inclusão tecnológica no contexto educativo, que acabava se tornando mais distante dela anteriormente devido a condição econômica dos estudantes a que a oferta de ensino atende. (SILVA; GOULART; CABRAL, 2021).

A geração atual nasceu na realidade virtual, ainda que nem todas as esferas sociais consigam acessar os meios de comunicação e o mundo digital. Tudo isso está integrado ao cotidiano da atualidade e a ausência dessas ferramentas para as pessoas se configuram como mais uma forma de exclusão social, não obstante a isso as gerações que nasceram antes da considerada era digital também se inserem no contexto tecnológico e passam a utilizar as ferramentas digitais como forma de facilitar e participar das atividades sociais atuais.

Sendo assim, apresenta-se às instituições de ensino o uso da tecnologia para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e servir como suporte e ferramenta metodológica de trabalho com estudantes das mais variadas etapas do ensino.

A pandemia de Covid-19 também trouxe as implicações necessárias para que o mundo digital entre na educação de uma vez por todas. Ou seja, evidenciou que não investir em tecnologia é ficar para trás num contexto social

que por si só e inevitavelmente já adentrou na era digital, a partir de inovação e ampliação da capacidade tecnológica que hoje se instalou na sociedade para as mais diversificadas atividades da vida e do mundo do trabalho.

Apesar de vivermos em uma Sociedade em Rede a falta de conectividade tem se configurado como um dos maiores entraves para inserção da cultura digital na Educação, o que não favorece a perspectiva da mobilidade. Tão pouco tem favorecido as classes menos privilegiadas. E nesse sentido, a implementação de Ciclos de Livre Aprender pode ampliar o acesso à Educação, num movimento de inclusão social, visto que o espaço da escola será modificado. Focados na reinvenção da escola, para a mudança radical, os nossos olhares voltam-se para as pessoas que a fazem. E assim, concluímos que o único caminho para tal, é a mudança de atividades dos sujeitos, numa outra proposta cultural. E esse deve ser um movimento contínuo, inclusive na formação de professores. Para tanto, sugerimos que trabalhos futuros desenvolvam os Ciclos de Livre Aprender em outros contextos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, para que se implemente novas culturas e sejam estabelecidas novas atividades. (DIAS, 2021).

Não há como falar em aprendizagem escolar sem falar em planejamento pedagógico ou didática. A utilização dos conhecimentos didáticos para a construção das atividades a serem aplicadas nas turmas de EJA é fundamental para o bom desenvolvimento dos processos educativos na EJA. O conceito de didática é trabalhado na formação inicial de professores desde os primórdios da educação e vem ganhando contribuições teóricas de modo evolutivo, ou seja, se reinventando e se reconstruindo com as mudanças sociais e as necessidades formativas das turmas dos cursos de licenciaturas no contexto da educação superior para a docência.

Libâneo (2004) afirma que a didática nada mais é do que o conjunto de técnicas de ensino associados a metodologias aplicadas a um grupo de estudantes com uma intencionalidade pedagógica. Essas técnicas e aplicações metodológicas exigem da docente avaliação prévia de interesses e necessidades formativas dos estudantes, bem como a elaboração de práticas que estejam alinhadas ao contexto social desses sujeitos.

Em consonância a este pensamento Mizukami (1992) apresenta a didática como uma teoria pedagógica que muito se aproxima do contexto político e social ao qual se inserem os alunos e professores. Para a autora a construção de um planejamento pedagógico de qualidade se fundamenta na resposta docente às perguntas: A quem se direciona o ensino? Como ensinar a este público? Por que ensinar este conteúdo? Qual a finalidade do que ensino?

Diante desse cenário, entende-se que

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação tem possibilitado a continuidade de demandas, exigências e novos percursos em torno dos processos educacionais, do âmbito administrativo ao pedagógico. É crescente a empregabilidade de aplicativos e ferramentas tecnológicas nas rotinas das instituições de ensino, com um número expressivo de sujeitos envolvidos por essa relação (Educação e Tecnologias). Portanto, o cenário atual, do mundial ao local, reforça a ideia das TICs como um instrumento favorável a transmissão e amadurecimento do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, somando-se as experiências trazidas pelos sujeitos digitais. (SOARES; COLARES, 2020, p. 3).

É válido ressaltar que a utilização das tecnologias por si só não garantem uma formação de qualidade ou adequada aos alunos, o que faz com que esse benefício venha a tona é a aplicação dos conhecimentos pedagógicos para o uso intencional desses recursos para a construção de estudantes que antes de mais nada consigam ser críticos, autônomos e cidadãos atuantes no meio social.

Um estigma do aprendizado online é que o método teria qualidade inferior ao presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Essa mudança súbita de tantas instituições para o online, ao mesmo tempo, pode fazer o aprendizado online parecer uma opção fraca. A verdade é que nenhum(a) profissional que fizer a transição para o ensino online nessas circunstâncias, às pressas, poderá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato online. (HODGES et al, 2020, p. 2).

Por consequência disso o ensino remoto emergencial não pode ser compreendido como uma aplicação do aprendizado online, em sua essência. Isso significa dizer que mesmo em meio aos recursos digitais utilizados durante

esse período, a sua elaboração se deu de modo suplementar e de certa forma desinstitucionalizada, ou seja, houveram orientações gerais de como ofertar o ensino para a EPJAI nesse cenário, mas não houve a implementação de uma estrutura pedagógica previamente montada para o cenário online, fazendo com que sua aplicação nos forneça pistas sobre o uso das TDIC na EPJAI, sem que se possa afirmar que foi ofertada uma educação online, pois para isso seria necessária a formulação de um plano pedagógico com bases e fundamentos teóricos que fossem seguidos por todos os professores, o que de fato nunca aconteceu antes nem durante a pandemia.

Nesse sentido cabe aqui fazer a distinção teórica entre o ensino remoto emergencial, ensino a distância, aprendizado híbrido, aprendizado online, aprendizado mobile, entre outros tipos de ofertas educativas mediadas por TDIC, pelo fato de que, posicionar teoricamente essas diferentes formas de educação por meio de tecnologias nos auxiliará a obter uma discussão importante sobre as terminologias e propor formalmente um termo específico para o tipo de educação que é entregue nas circunstâncias descritas anteriormente: ensino remoto de emergência. (HODGES et al, 2020, p. 3).

O Ensino Remoto Emergencial, proporcionou um estado de modificação suplementar da oferta das aulas durante a pandemia, que transpôs, sem foco nas características e potencialidades das TDIC, os objetivos definidos para o ensino presencial para o contexto online, sem uma prévia organização estrutural e pedagógica, em virtude da necessidade do isolamento social. (HODGES, et al. 2020).

A educação à distância foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor, na qual todo o material instrucional era enviado por correio e que o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma, a partir do material recebido, geralmente impresso, que havia sido preparado especialmente para aquele curso, com o envio posterior, pelo aluno, de lições ou trabalhos por correspondência. Com o avanço tecnológico, novos meios de comunicação ampliaram o acesso à informação através de jornais, revistas, rádio, televisão, vídeo e, a educação à distância também passou a ser veiculada por estas outras tecnologias de comunicação e informação. Este tipo de curso sempre foi valorizado pelo fato do aluno ter flexibilidade do

tempo (horários não convencionais de aula) e por ser realizado pelo aluno em qualquer lugar que esteja o que exige, do aluno, disciplina e boas estratégias de estudo. (GARCIA; CARVALHO JUNIOR, 2015).

Com isso percebe-se que apesar da utilização de características da educação à distância estarem presentes no Ensino Remoto Emergencial, não se pode afirmar que foi ofertada EaD na pandemia. Pois a utilização desses recursos de envio de materiais, e de compartilhamento de conteúdos para acesso em período oportuno a cada estudante contou com o trabalho de reflexão docente sobre o que se postava nas plataformas utilizadas, e ainda a proposição dialógica dos alunos entre si, promovendo interação social, que a EaD em sua definição, não proporciona.

Ao longo dos anos, pesquisadores em tecnologias educacionais tiveram o cuidado de definir termos para distinguir entre as soluções desenvolvidas: ensino a distância, [...] aprendizado híbrido, aprendizado online, aprendizado mobile e outros. No entanto, o entendimento das diferenças não se difundiu para além do mundo da tecnologia educacional e dos pesquisadores e profissionais de design educacional. (HODGES et al, 2020, p. 3).

Com o advento da pandemia, tornou-se necessário o debate teórico sobre os conceitos supracitados, para verificação de quais recursos seriam melhor aplicados para o contexto da educação básica brasileira como um todo.

Em especial analisando o acesso dos estudantes aos meios necessários para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa através de ferramentas digitais foi possível proporcionar ainda que de modo pouco estruturado um ensino online aos alunos, cerceado muitas vezes pela questão social, que levou muitos a desistência.

A educação online, incluindo ensino e aprendizagem online, é estudada há décadas. Diversos estudos, pesquisas, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação se concentram na aprendizagem online de qualidade, no ensino online e no design do curso online. O que sabemos é que o aprendizado online eficaz resulta de um planejamento e design cuidadosos, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento.

O processo de design e a consideração criteriosa de diferentes decisões de design têm impacto na qualidade do ensino. E é esse cuidado no design que estará ausente na maioria dos casos nessas mudanças de emergência. (HODGES et al, 2020, p. 3).

Com isso, pode-se dizer que o Ensino Remoto Emergencial propôs uma forma de educação online, elaborada majoritariamente pelo próprio professor durante a pandemia. Sem uma preparação prévia para a construção de aulas em formato digital e sem o devido suporte da gestão escolar professores foram responsáveis pela busca autônoma de conhecimentos sobre design instrucional para produzir conteúdo que pudesse ser veiculado através das TDIC, ou seja, cada professor buscou, à sua maneira, adaptar as aulas de modo a garantir o acesso dos estudantes da forma que entendeu ser mais viável para cada uma de suas turmas, com base na realidade socioeconômica de seus alunos.

Com a abertura e afrouxamento da necessidade de distanciamento social começou a ser inserido no contexto educacional formas mistas de ensino, que mesclavam entre o ensino remoto e o presencial, caracterizando-se como híbrido.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (HODGES et al, 2020, p. 3).

Com a experiência do Ensino Remoto Emergencial, verificou-se que para EPJAI esse conceito educacional híbrido funciona de modo extremamente satisfatório, pois à medida em que se mantém ativo o contato físico com a escola, se oferece suporte online que amplia as possibilidades de conhecimento dos alunos e proporciona maior aproveitamento do seu tempo de estudos e autonomia em sua própria busca por formação.

Diante disso, verificou-se uma movimentação em termos de formulação

de propostas pedagógicas para a EPJAI, baseadas nesse conceito, a partir da experiência do Ensino Remoto Emergencial, ou seja,

O aprendizado híbrido atraiu agendas políticas sem que prestassem atenção ao fato de que as instituições vão tomar decisões e fazer investimento de maneiras diferentes, resultando em soluções muito diferentes de uma instituição para outra. Vamos distinguir os diferentes conceitos, na esperança de auxiliar as avaliações e reflexões que certamente virão de seu movimento e em massa das escolas e universidades. (HODGES et al, 2020, p. 2).

Compreender a sociedade, o contexto e as formas de organização da estrutura do cotidiano do meio em que está inserido o aluno, é parte fundamental na construção do aprendizado e nesse sentido, vislumbra-se uma sociedade que não se prende mais a espaços e delimitações geográficas.

Com isso, percebe-se que a educação e a sociedade estão em constante movimento e diálogo com seus pares em outras partes do mundo e que se configuram numa perspectiva *mobile*. Isso implica dizer que um ensino que se proponha emancipador e libertário deve estar inserido nesse contexto, no qual as formas de aprender e ensinar permeiam todos os espaços sociais e a aprendizagem escolar pode ser melhor construída, se utilizados recursos que valorizam essa característica da sociedade, da educação e da comunicação atual, a mobilidade.

Vale aqui destacar que para a oferta do Ensino Remoto Emergencial, conhecer as definições de *Mobile Learning* (Aprendizagem Móvel), tornou-se uma necessidade dos educadores de todas as etapas de ensino, em especial a EPJAI, pois “o uso de Mobile Learning na formação docente favorece a aprendizagem de professores que atuam na EJA” (Dias, 2021, p. 210).

Quadro 1 - Definições de Mobile Learning

DEFINIÇÃO	FONTE
-----------	-------

O uso integrado de dispositivos móveis no currículo de forma a facilitar a aprendizagem ativa e criador de significado através da geração de espaços de aprendizagem estendendo-se além das limitações físicas e temporais da sala de aula tradicional. Estes espaços de aprendizagem (espaços de aprendizagem móvel) são caracteristicamente dinâmicos, colaborativos e focados nas necessidades individuais do aprendiz no contexto corrente.	Geraldine Tossini-Steele, 2009, p.304
Os processos (tanto pessoais como públicos) de chegar a conhecer através da exploração e conversação entre múltiplos contextos entre pessoas e tecnologias interativas pessoais.	M. Sharples, <i>et.al.</i> , 2008
Qualquer atividade que permita aos indivíduos serem mais produtivos quando consumindo, interagindo com, ou criando informação, mediada através de um dispositivo compacto digital portátil que o indivíduo traz consigo numa base regular, tem conectividade fiável, e cabem num bolso ou numa bolsa.	Wexler, Brown, Metcalf, Rogers e Wagner, 2008, p.7
M-learning combina as tecnologias das comunicações como "eLearning", que podemos definir como qualquer forma de material distribuído eletronicamente com uma ênfase nas tecnologias baseadas na Internet. Permite-lhe o acesso conectivo, em linha mesmo quando está em deslocação num ambiente móvel (...) a propósito do m-learning é desenvolver conteúdo de aprendizagem que se integre com aplicações móveis e forneça aprendizagem e performance numa dinâmica just-in-time, just-in-place.	Metcalf, 2006, p.2
Qualquer tipo de aprendizagem que sucede quando o aprendiz não está numa localização fixa, predeterminada, ou aprendizagem que sucede quando o aprendiz aproveita a oportunidade de aprendizagem oferecida pelas tecnologias móveis.	O'Malley, Vavoula, Lefrere, Sharples e Taylor, 2004, p.6
M-learning é a aquisição de qualquer conhecimento ou perícia através do uso de tecnologia móvel, em qualquer local, em qualquer altura, que resulta numa alteração de comportamento.	Geddes, 2004
O termo cobre o uso personalizado, conectado, e interativo de computadores de mão nas salas de aula, na aprendizagem colaborativa, no trabalho de campo, e no aconselhamento e orientação.	Traxler, 2007
M-learning é a interseção da computação móvel com o eLearning: recursos acessíveis onde quer que esteja, fortes capacidades de pesquisa, interação rica, apoio poderoso à aprendizagem efetiva, e	Quinn, 2000

Fonte: Valentin (2009, p.132) apud Dias (2021, p.138).

Conforme os conceitos apresentados acima pode-se destacar que a mobilidade da oferta do Ensino Remoto Emergencial se fez presente nas propostas pedagógicas dos professores da EPJAI, que elevaram em consideração o tempo, o espaço, os instrumentos e as experiências que cada conteúdo poderia proporcionar aos estudantes, durante o isolamento social.

Esse conceito deve ser conhecido pelos educadores e aplicados na elaboração de suas propostas pedagógicas, tendo em vista que independentemente da pandemia o cenário social da cultura da mobilidade é uma realidade da sociedade atual.

5REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A EPJAI

De acordo com a coleta de dados desta pesquisa, pudemos refletir sobre algumas problemáticas existentes em torno do Ensino Remoto Emergencial. Por outro lado, foi possível identificarmos as potencialidades tanto das TDCIC para esta modalidade de ensino, quanto do trabalho pedagógico que docentes tem podem desenvolver com ferramentas digitais.

Cabe ressaltar a separação que a própria discussão teórica apresentada até aqui faz acerca do uso planejado das tecnologias na educação de modo intencional e do trabalho desenvolvido pelos educadores durante um contexto completamente desfavorável à implementação de um novo paradigma educacional. (NUNES, 2020).

5.1 Principais tecnologias utilizadas pelos professores na EJA durante a pandemia da covid-9

Pensar as tecnologias para a EPJAI é ofertar aos sujeitos o direito a inclusão social através da inclusão digital e a pandemia não tratou desse aspecto, foi implementada de modo suplementar para tentar suprir a ausência da escola presencial. O que não nos impede de refletir sobre os feitos e reflexões docentes para pensarmos de fato a implementação das TDICS no planejamento para a EPJAI do futuro.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido às circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é criar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERE dessa maneira, podemos começar a prepará-lo para “aprendizado online”. (HODGES et al, 2020, p. 6).

Aprender online vai muito além do que foi experimentado durante a pandemia. A aprendizagem online se baseia na elaboração, organização e autonomia em desenvolver a habilidade de conversar com os mais variados meios de comunicação com foco, objetivo e intencionalidade educativa.

Para compreendermos melhor o ensino remoto e verificarmos como a aprendizagem online foi possível nesse contexto apresentaremos brevemente os perfis docentes e as características das turmas analisadas no estudo: A Professora 1, lecionou para o Ciclo II da EJA. No começo da pandemia, em 2019 “havia 33 alunos” matriculados na sua turma “no ano de 2021 tinha 26 alunos e 06 desistiram” (PROFESSORA 1 A).

O Professor 1 lecionou entre ciclos II, III e IV da EJA, no ano de 2020 e 2021 do total de 100 alunos que tinha matriculados entre suas 4 turmas, apenas 50 estudantes seguiram acompanhando as aulas durante a pandemia.

Já a Professora 2 em 2020 e 2021 lecionou os ciclos III e IV da EJA, do total de 100 alunos que tinha entre suas 4 turmas apenas 40 seguiram em sala de aula na pandemia.

A Professora 3 lecionou os Ciclos III e IV em 2020 e 2021, suas turmas totalizam 25 alunos cada, e houve evasão de 15 desses alunos de um ano para o outro.

E a Professora 4 lecionou os ciclos III e IV entre 2020 e 2021, em uma de suas turmas tinha 20 tinha alunos e na outra 25, em cada uma das turmas foram evadidos 10 alunos.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes quanto às turmas lecionadas

Docentes	Ciclos em que atuam	Evasão (2020/2021)
Professora 1	Ciclo II	6 de 26
Professora 2	Ciclos III e IV	60 de 100
Professora 3	Ciclos III e IV	15 de 25
Professora 4	Ciclos III e IV	20 de 45
Professor 1	Ciclos II, III e IV	50 de 100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os dados acima nos mostram duas variáveis importantes que podemos destacar, a quantidade de matrículas que decresceu com o decorrer da pandemia e a evasão que na maioria dos casos aumentou. As evidências que justificam tais dados podem estar ligadas a diversos fatores: social (impossibilidade de acompanhar por falta de acesso ou ferramentas necessárias) metodológica (não adaptação ao formato de ensino e dificuldade de acompanhar os conteúdos sem suporte presencial) ou pedagógicas (dificuldade de aprendizagem próprias que se agravaram com o isolamento social) psicológicas/emocionais (que tem relação ao não gestão das emoções nesse período de crise e não conciliação das atividades do cotidiano de modo satisfatório).

Para que a evolução da aprendizagem ocorra é necessário que esses fatores supracitados estejam em harmonia dentro de cada indivíduo e para isso a afetividade é de suma importância.

Essa parceria na evolução é conseguida mediante a reciprocidade que existe entre ambas no início da vida. Assim, sobre movimentos pendulares as evoluções afetivas e intelectuais são fielmente comungadas. Desse modo, podemos perceber que, assim como a inteligência, a afetividade também evolui. Dantas (1992), ao tematizar as relações entre afetividade e inteligência, afirma: “ela [a afetividade] incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por essa razão, podem diferir enormemente das suas formas. (ALMEIDA, 2005, p. 90).

Essa afetividade, compreendida por Maturana (1995) como fundamental a aprendizagem, foi comprometida pelo distanciamento social, impedindo o contato humano direto, o toque, o abraço entre outros gestos que em sala de aula podem fazer toda a diferença com esse público. Entre os destaques dos professores e professoras sobre os desafios na relação com os alunos mediada pelas TDIC, desataca-se a fala da professora 1, que afirmou:

A pandemia foi um período muito desafiador no tocante ao ensino na EJA. Como sou defensora da **Pedagogia do Afeto**, com o abraço na chegada à sala de aula, com o olho no olho das explicações do conteúdo, na passagem por entre as carteiras para ver o desenrolar das atividades, pude perceber o quanto estas atitudes são importantes no momento em que tive de abdicar das mesmas. Mas também tivemos uma aprendizagem importante que foi a de mostrar aos alunos que iríamos encontrar novas formas de seguirmos adiante e assim foi feito com o grupo de WhatsApp que nos permitiu concluir o ano letivo. Tivemos a oportunidade de enquanto escola, participarmos de um evento junino feito de forma remota, no qual aconteceu uma gincana interativa entre os três turnos e os alunos da EJA estavam lá participando das provas em pé de igualdade. Então o que eu aprendi é que a EJA se reinventou pela necessidade que estava posta e que fomos guerreiros vencedores desta batalha contra a Covid 19. (PROFESSORA 1).

A experiência relatada demonstra que a afetividade pode ficar comprometida através das tecnologias, mas se compreendido seu papel e utilizada da forma correta a afetividade pode estar tão presente de modo virtual como no presencial.

Os impactos na rotina escolar não foram os únicos a dificultar o ensino durante a pandemia, citou-se também:

1. Alunos que não sabiam utilizar as mídias
2. Alunos que não tinham wi-fi disponível e que tinha poucos dados móveis para serem consumidos
3. Alunos que tinham dificuldade de ter um espaço adequado ou horário regular para estudar

4. Alunos que dividiam seu celular com outros membros da família e que não podiam estar disponíveis no horário das aulas
5. Alunos que por timidez apenas visualizava os áudios, mas não participavam do grupo. E mesmo no número privado individual, pouco interagiam.
6. Alunos que não conheciam as letras do alfabeto e que diziam não ter nenhum apoio na leitura das atividades em casa.
7. Alunos que por terem um celular de baixíssima resolução, dificultava a visualização das atividades postadas. (PROFESSORA 1).
8. Fazer com que eles se interessassem e interagisse em um ambiente estranho para eles. (PROFESSOR 1).
9. Falta de infraestrutura e participação ativa (PROFESSORA 2 e 3).
10. Alguns não tinham internet. Outros não tinham celular bom. Outros não tinham celular (PROFESSORA 4).

Nesses recortes das falas do professor e das professoras evidencia-se como fator mais impactante para os professores, o social. A ausência de recursos e infraestrutura dos alunos para acompanhar as aulas impediam que os rendimentos de aprendizagem fossem melhores, bem como ao acesso ao mundo do trabalho de forma mais qualificada, bem como a construção da cidadania.

[...] não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (BRASIL, 2006, p.8).

Nesse sentido, verifica-se a importância de uma formação que se proponha mais humana, afetiva e não tenha como finalidade apenas o trabalho. É sabido que os objetivos e projetos de vida dos estudantes da EPJAI estão intimamente ligados às relações de trabalho, mas pensar uma pedagogia do afeto no contexto adulto é quebrar paradigmas e proporcionar aos estudantes uma formação humana em sua integralidade.

5.2 Metodologias adotadas na EPJA durante a pandemia

No aspecto metodológico se instala o enorme desafio de propor métodos e abordagens que atendam as mais variadas formas de recebimento dos conteúdos que os alunos possuíam no período do isolamento social. Com isso os professores demonstraram uma certa diversificação de ferramentas e instrumentos de ensino com múltiplos formatos, onde os estudantes poderiam acessar os conteúdos de diferentes maneiras para acompanhar as aulas e gerenciar seu aprendizado online durante o ensino remoto.

As aulas aconteciam de forma de síncrona no turno da noite no mesmo horário das aulas. Era o momento em que eu postava a atividade e gravava mensagens de áudio com explicações sobre o conteúdo ministrado, postava vídeos e **fazia perguntas para estimular a comunicação oral dos alunos no momento em que respondiam os questionamentos**. Como a atividade ficava postada, eu não fechava o grupo e possibilitava que de forma assíncrona os alunos tivessem acesso ao conteúdo e postassem as atividades com as respostas, pois muitos deles tinham dificuldade em enxergar a tela do celular e faziam as Atividades durante o dia.(PROFESSORA 1).

A Professora 1 afirmou ainda que “As aulas aconteciam por meio do grupo de Whatsapp, onde postava as atividades propostas para a turma. Existiam também as Atividades impressas que eram entregues na escola para os alunos”.(PROFESSORA 1).

Já o professor 2 afirmou que as suas aulas eram dadas de modo remoto no início da pandemia, e no momento atual se encontra em formato híbrido. As ferramentas utilizadas pelo professor durante o ensino remoto foram, whatsapp, google classrom, atividades impressas, vídeo aulas gravadas e google formulários.

A professora 2 e 3 ministrou suas aulas de forma remota, síncrona e assíncrona, por whatsapp, com uso do computador e impressora para entrega na escola dos materiais físicos aos estudantes, para facilitar o acompanhamento dos alunos das proposições de atividades realizadas.

A Professora 4 apresentou aulas síncronas e assíncronas, remotamente, por whatsapp, youtube e atividades impressas, “Por orientação da secretaria PMJP entregávamos as atividades no grupo de Whats e também a escola imprimia.” (PROFESSORA 4).

As instituições públicas e privadas de todos os níveis educacionais vêm demonstrando responsabilidade e compromisso na adoção de medidas que respaldem o direito de seus estudantes [...]. Estamos em franco e continuado diálogo para verificar como poderemos continuar a colaborar e atuar de modo a garantir que o Brasil, no que depender da educação, não pare nesse período (BRASIL, 2020)

Aulas mistas em formato síncrono e assíncrono foram sugeridos pela gestão escolar durante a pandemia, para viabilizar de modo mais abrangente o acesso dos alunos as aulas, nesse sentido sugeriu-se

Que as tecnologias utilizadas sejam interfaces de construções conjuntas, de formas síncronas e assíncronas, potencializando os debates, o pensamento crítico, a criatividade, o fazer em conjunto, as reflexões a respeito da experiência social imposta pela pandemia, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes, atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores, projetos que possam ser realizados para encontrar soluções para problemas contemporâneos e tantas outras discussões necessárias para uma educação de qualidade e que se tornam essenciais à formação do cidadão pronto para lidar com o novo mundo que está por vir (MARTINS & ALMEIDA, 2020. p. 223).

Verifica-se nos recursos, materiais e métodos apresentados pelos docentes na pesquisa, a utilização de metodologias ativas, conforme algumas descrições destacadas acima, fica evidente que os educadores consideram importante para o ensino o estímulo do pensamento reflexivo e investigativo sobre o conteúdo, o diálogo e o exercício de estímulo ao engajamento e participação dos alunos nas aulas.

Nesse sentido o diálogo, fortemente marcado na fala da professora 1 mostra a preocupação com o envolvimento e com o estímulo ao pensamento sobre os conteúdos e ainda sobre o protagonismo de cada estudante sobre seu aprendizado nesse contexto. O incentivo à leitura, discussões coletivas sobre o tema e proposições de situações de resolução de problemas são estratégias interessantes utilizadas, que podem ser levadas pra além do ensino remoto emergencial e proporcionar um aprendizado online de qualidade aos estudantes da EPJAI no pós-pandemia.

As aprendizagens docentes acerca de suas práticas pedagógicas, com o advento da pandemia demonstraram o protagonismo e a “a importância do professor e da convivência escolar” (PROFESSORA 2), pois, “mesmo distante, muitas vezes estávamos perto através de conversas, porém o mais importante foi que a EJA só acontece de verdade com o contato humano diário” (PROFESSORA 1) e esse contato foi nesse momento mediado pelas TDIC de modo a contento, pois para que a educação ocorra duas funções básicas não foram deixadas para trás com o ensino remoto “ “a nossa comunicação, ou seja, o nosso interagir” (PROFESSORA 3).

Os dados nos leva a refletir sobre como o pensar pedagógico estratégico e afetuoso traz benefícios para a aprendizagem, pois, mesmo diante da ausência de recursos táteis para o estabelecimento de afetos, esse contexto virtual favoreceu a criação de novas formas de construir caminhos de afetividade, que segundo Maturana (1995) são cruciais para o desenvolvimento humano.

6.3 Visão docente sobre as ferramentas digitais que poderão melhorar a atuação didático-pedagógica na EPJA no pós-pandemia

Quando questionada se acredita que alguma das ferramentas utilizadas nas aulas durante a pandemia pode permanecer fazendo parte das aulas na EPJAI, após a pandemia, a professora respondeu que sim, citando na sua justificativa que “O grupo de WhatsApp ainda mantenho aberto para

postagem de conteúdo (principalmente vídeos do YouTube) relacionados ao que se está vendo em aula”. (PROFESSORA 1).

Esse movimento de diálogo entre o contexto do que se ensina e aspectos do cotidiano em que se pode utilizar, visualizar ou experimentar os conhecimentos é o modo dialógico do ensino defendido por Freire (1999) atuando no contexto remoto mediado pelas TDIC.

A Professora 2, acrescentou que “O uso de smartphone se mostrou bastante eficaz” na EPJAI, por elevar os níveis de possibilidades de contato com o conteúdo e pela infinidade de ferramentais e aplicativos educacionais disponíveis.

Daí reside a relevância de a utilização pedagógica de dispositivos móveis desenhados em recursos como os smartphones; por esses explorarem a multimodalidade informacional permitindo que o sujeito faça novas leituras, considerando a sua presença e ação em um mundo globalizado e tecnológico. Entretanto, os novos fazeres a serem desenvolvidos com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em busca pela autonomia, criticidade e inclusão social – a partir do domínio de recursos digitais capazes de ampliar sua interação com o território –, precisam em larga escala, serem trabalhados com os docentes, exigindo o reconhecimento da necessidade de investimentos na formação de professores para uso de tais recursos. Consideramos que aos professores, é essencial o experimento de sua própria aprendizagem didática associada ao seu lócus de atuação profissional a procura de a ressignificação das suas formas de trabalho, contextualizando seus fazeres e fortalecendo suas práticas e reflexões em um movimento de Aprendizagem Expansiva. (DIAS, 2021, p.29).

A professora 3 afirmou que a experiência remota deve permanecer em seu cotidiano de ensino, ampliando a interação e a afetividade entre a turma e os professores “Porque o aluno sempre gosta de interagir” e isso fortalece os vínculos de afeto que ampliam a aprendizagem.

[...] compreender o indivíduo em sua totalidade, [...] indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostram uma visão

integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 09).

A professora 4 ao mesmo tempo que concorda que os recursos tecnológicos devem se manter nas aulas, apresenta uma crítica importante para a implementação de uma EJPAI com uso de TDIC, que se trata de que as ações pelos multimeios ficam "impedidas pela falta de investimento e zelo da prefeitura com os equipamentos (tablets) para os alunos" (PROFESSORA 4).

Já o Professor 1 quando questionado sobre o uso dessas ferramentas no futuro da EPJAI pós-pandemia evidenciou que seria inviável um formato para estudantes dessa modalidade de modo 100% online, mas que talvez algumas dessas ferramentas pudessem ser utilizadas após a pandemia de modo semipresencial ou híbrido, pois em sua opinião "com o público da EJA o rendimento é baixíssimo em aulas não presenciais" (PROFESSOR 1).

[...] Como sabemos, em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos. (HADDAD, 2000, p.122).

A medida em que não se busque achar culpados pela exclusão social e a consequente dificuldade de aprendizagem e evasão escolar, vale ressaltar que os professores também não podem ser responsabilizados pelos problemas estruturais da sociedade brasileira, pois são os que mais lutam para auxiliar os estudantes a romperem as barreiras sociais e terem acesso ao direito humano à educação. (NUNES, 2020).

Dando voz a estes profissionais que atuaram bravamente durante a pandemia, rompendo as barreiras e dificuldades impostas pelo contexto, pode-se destacar os maiores desafios identificados por eles para a produção de suas aulas em formato digital:

A dificuldade se dava no momento de selecionar o conteúdo e transformar este conteúdo em atividades que deveria ser postadas no grupo de whatsapp, uma vez que teriam que ser transformadas em arquivo JPEG e por esta razão teriam que ter pouca informação, para ter um tamanho de letra que pudesse ser visualizada. Tinha que lembrar que a maioria dos alunos dispunha de celulares com resolução de tela fraca e com pouca memória. A maioria dos meus alunos, oriundos de uma aprovação automática do Ciclo I para o Ciclo II, estavam em processo de alfabetização e isso dificultava na escolha do que postar. Até no próprio falar, tinha que tentar ser o mais sintética possível, uma vez que as mensagens eram todas postadas. (PROFESSORA 1).

Para superar os desafios de uma propositura que atendesse as necessidades formáticas dos estudantes seria necessária mais que uma metodologia de ensino ou materiais adequados a um determinado formato de atividades, mas um pensamento *mobile*², que percebesse que,

(...) a informação poder ser acessada em diferentes objetos com recursos computacionais, disponíveis ao sujeito sem a necessidade de que ele 'carregue' fisicamente um dispositivo tecnológico que lhe permita acessá-la. O diferencial está no fato de que esses objetos contêm sensores ou mecanismos capazes de identificar a localização do sujeito e, a partir daí, fornecer informações que sejam mais adequadas às suas necessidades naquele momento e às condições em que ele se encontra. (SACCOL;SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 16 apud DIAS, 2021, p. 137).

Para isso a formação docente numa perspectiva expansiva, *mobile* e

² O aprendizado móvel é novo. Atualmente é difícil definir, conceituar e discutir. Pode ser um formato educacional totalmente novo e distinto, precisando definir seus próprios padrões e expectativas, ou pode ser uma variedade de elearning, herdando o discurso e as limitações desta disciplina um pouco mais madura. (TRAXLER, 2005, p. 261 apud DIAS, 2021, p. 136).

tecnológica se faz indispensável desde a base da formação de professores.

O Professor 1 cita que sua maior dificuldade foi “Na maioria das vezes fazer com que o aluno conseguisse compreender matemática sem minha presença, mesmo tendo facilidade de montar a aula” (PROFESSOR 1).

Já a Professora 2 cita a falta de material específico para aulas remotas em EJA, e a dificuldade em manter a participação dos alunos no formato remoto e a Professora 4 menciona a “incerteza se o aluno estava realizando com facilidade” as atividades propostas

Tais apontamentos evidenciam que a formação docente deve estar baseada em princípios progressistas e libertadores, que considerem os alunos construtores do seu próprio conhecimento, no qual o exercício de autoavaliação na execução do seu trabalho pedagógico possa gerar melhorias e aprimoramento das técnicas e qualidade do ensino.

Todo contexto de elaboração das aulas sempre recai na necessidade de contextualização do conteúdo e isso requer a superação da exclusão social e digital que se incluem os estudantes da EPJAI. pois, “os avanços da ciência e da tecnologia foram, também, responsáveis por esse processo de exclusão” (PAIVA, 2001, p.27). Mesmo diante disso,

As TIC mostram caminhos acessíveis, rápidos, e simples para ampliação de conhecimento. No entanto, é necessário reconhecer que a não utilização desses recursos pelo professor/a se justificam pela falta de intimidade com a própria tecnologia para essa finalidade. (LIRA, 2019, p. 47).

Como dito anteriormente é necessidade de formação inicial básica docente na atualidade uma formação para a EPJAI que se preocupe com as TIC. No entanto, a responsabilidade da gestão escolar em ofertar uma formação continuada com foco nessa demanda social atual é imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e a superação de alguns dos

problemas enfrentados antes durante e provavelmente ainda depois da pandemia, como a evasão na EPJAI. (NUNES, 2020).

Sobre o suporte da escola, e gestão escolar, oferecido aos professores nesse período,obtivemos os seguintes discursos:“Eu mesmo quem produzia por conta própria. A gestão escolar não ofereceu o suporte necessário para a elaboração das aulas no formato remoto”(PROFESSOR 1). “Todo material foi disponibilizado pelo professor”(PROFESSORA 2)“Ficamos limitados. Não houve amparo da prefeitura” (PROFESSORA 4).

Já a professora 1 e 3 apontaram a disponibilização dos recursos didáticos físicos para entrega aos alunos como suporte importante e necessário ao desenvolvimento do ensino remoto, conforme se expressa na seguinte afirmação: “A escola sempre reproduziu o material de minhas atividades para que os alunos pudessem ter de forma impressa, menos dificuldade para elaboração das respostas.”(PROFESSORA 1).

O papel da gestão democrática

reflete diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social. (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

Compreendemos, diante do exposto, que não houve o cumprimento inerente à gestão escolar no que se refere a dimensão pedagógica na pandemia, pois não houve de modo satisfatório um suporte didático pedagógico de orientação desses docentes para o ensino remoto (ainda que não seja possível uma preparação para este momento da História).

As afirmações das professoras 2 e 4 e do professor 1 remetem a sensação de solidão acometida de muitos professores na elaboração de suas aulas, de modo que foi necessária muita busca, pesquisa e esforço individual para garantir a aprendizagem dos alunos, o que poderia ter sido amenizado com uma postura mais empática e democrática da gestão escolar

em auxiliar os professores de elaboração das aulas e o aumento da infraestrutura aos docentes em termos de tecnologia e acesso a rede de internet. As colocações das professoras 1 e 3 não apresentam ações que sejam consideradas suficientes para o cumprimento do papel gestor na dimensão pedagógica, num cenário como este.

E diante da ausência de uma orientação institucionalizada de qualidade coube aos professores reinventar suas práticas pedagógicas e definir os critérios avaliativos mais adequados para cada turma.

Com relação a avaliação da aprendizagem dos alunos a professora 1 afirmou que:

A avaliação era feita de forma qualitativa e processual, através da participação dos alunos no grupo de whatsapp, tanto através das postagens com as respostas nas atividades escritas quanto nas mensagens de áudio que postavam no grupo a partir das minhas indagações. Também costumava fazer ligações de vídeo através do WhatsApp para poder interagir com eles de forma mais próxima solicitando que os mesmos pudessem fazer leituras para que eu pudesse acompanhá-los. (PROFESSORA 1).

Já o Professor 1 avaliou seus alunos “através da participação contínua das atividades propostas e devolutiva.” A professora 2, “por meio de participação nos grupos e entrega de atividades”, a Professora 3 avaliou os alunos através do envio das suas atividades e a Professora 4 por meio de pesquisas e entrega das atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender como a experiência docente no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na pandemia da covid-19, contribui para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e idosas, pós-pandemia. Os resultados deste estudo nos permitiram observar professores e professoras reinventando seu modo de ensinar, reaprendendo sua forma de compartilhar o conhecimento e aprendendo com seus pares e com os alunos, diariamente, sobre os processos educativos, sobre reflexões acerca da vida e do mundo em que estão inseridos.

Com isso as aprendizagens docentes com o uso das tecnologias para o ensino durante a pandemia, traz consigo significativas contribuições para a EPJAI, a primeira se refere a necessidade de escuta sobre as necessidades dos alunos e alunas, para um bom desenvolvimento da aula, perceber as motivações os anseios e objetivos de cada aluno e contribuir para a elaboração individual de metas a serem alcançadas para os estudos e para a vida.

Em segundo lugar que o diálogo e o compartilhamento de vivências do cotidiano são de extrema importância para o aprendizado. Nesse sentido o papel da relação afetiva entre estudantes e educadores é fundamental para o sucesso da EPJAI, e nesse aspecto as tecnologias contribui para o aumento da interação e a manutenção da afetividade entre os alunos entre si e na relação aluno(a)/professor(a).

Mesmo à distância, ferramentas de comunicação como o WhatsApp proporcionaram envolvimento e motivação para que os estudantes pudessem se manter ativos na sala de aula remota. Os recursos multimidiáticos que essa ferramenta possui, permitiram que os processos educativos fossem mantidos dentro do contexto escolar e as contextualizações e compartilhamento de conteúdos sobre o tema em diferentes formatos foi vista pelos professores como uma estratégia pedagógica que merece ser explorada no pós-pandemia.

Com a análise das tecnologias e metodologias adotadas foi possível pensar em estratégias de um uso ainda mais potencializado das ferramentas digitais no pós pandemia: a primeira e mais urgente delas, a construção de

projetos políticos pedagógicos que envolvam a formação inicial do professor pesquisador, com capacitações em TDIC para a educação, sendo estes conhecimentos imprescindíveis para o sucesso da educação na era considerada digital.

A medida em que se pensa no que ficou de positivo para a EPJAI com a experiência do ensino remoto emergencial percebe-se que investir em tecnologias digitais para o ensino desse público não é perda de tempo e sim uma forma de melhorar a qualidade do ensino que chega até os sujeitos da EPJAI, inseridos em um mundo tecnológico.

Diante disso a segunda estratégia proposta pelos próprios docentes entrevistados se refere a viabilização de uma inclusão digital dos estudantes, mediante investimentos por parte do poder público em estratégias de inclusão digital do ponto de vista instrumental, ou seja investindo em equipamentos para dar suporte aos alunos(as) em seu processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a maioria dos professores entrevistados considerou que este investimento traz benefícios em termos de aprendizagem aos estudantes, conforme os resultados do ensino remoto deixaram evidências. Nesse sentido, os custos para a falta de investimento em tecnologias educacionais na EPJAI não podem ser usadas como “um Álibi para mais desmonte da EJA” (PROFESSORA 4), e os resultados obtidos através do ensino remoto como uma demonstração do potencial que as TDIC tem para a melhoria e desenvolvimento da qualidade de oferta dessa modalidade de ensino tão importante.

Considera-se, portanto, que se a Educação De Pessoas Jovens Adultas E Idosas se mantee ativa dentro de uma pandemia de escala global, ainda que os índices de evasão tenham sido ainda maiores que os anos que antecederam o momento pandêmico. Ainda assim, a partir desses resultados consideramos sua implementação positiva para os estudantes, mesmo em meio as dificuldades sociais, psicológicas/emocionais, metodológicas e pedagógicas enfrentadas.

Identificou-se que foi graças a busca docente por realizar pesquisas e aplicar esses conhecimentos junto às suas turmas, errando, aprendendo,

corrigindo, melhorando as abordagens e evoluindo junto com cada turma na construção coletiva das aprendizagens, que isso foi possível.

Nesse sentido, com o ensino remoto emergencial foi possível levar aos estudantes que conseguiram superar os desafios ao conhecimento de uma maneira completamente diferente da habitual e verificar que a tecnologia quando planejada de modo específico para cada grupo de sujeitos e estruturada com base em seus contextos sociais e possibilidades de acesso e acompanhamento, pode favorecer e ainda ampliar as experiências pedagógicas dos alunos dentro e fora do contexto pandêmico.

Se tratando especificamente da EPJAI, a necessidade de uma complementação formativa contínua e contextualizada se torna ainda mais importante para o exercício da docência, pois a pandemia foi uma demonstração muito importante para o governo, sociedade e a gestão escolar de que a educação precisa acompanhar e se adequar às necessidades de aprendizagem dos alunos, com base em um contexto social.

E diante da sociedade digital a qual todos(as) estamos inseridos(as), recorrer a aulas prontas, modelos unificados ou cartilhas de ensino, sem diálogo com os(as) alunos(as) é perpetuar as exclusões sociais que eles ainda sofrem e eximi-los do direito a uma formação crítica, emancipadora e cidadã. Assim como excluir os estudantes da EPJAI de ter acesso a educação através das TDIC quando elas fazem parte do contexto social atual para todas as esferas da vida é mais uma vez negar o direito desse público aos conhecimentos necessários para a vida na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educ. Pesqui. v.29 n.2 São Paulo jul./dez. 2003.

ALMEIDA, M. C. R. (2020). Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. Revista Docência do Ensino Superior, 10, 1–20. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>. Acesso em: 20 mai 2022.

ALVES, J. R. M. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. (ORGs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMORIM, R. F. **A formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

ARROYO, M. G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC, 2007

ARRUDA, D. O.; OSÓRIO, A. C. N.; SILVA, S. S. A. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 398 - 416 – (jun. – out. 2020). Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52407>. Acesso em:19 mar 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

CASTELS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, D. dos S. F. **Mobile Learning na Educação de Jovens e Adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente** / Daniele dos Santos Ferreira Dias. - Natal, 2021. 253 f.: il.

DIAS, D. S. F. **Sistemas Inteligentes na Educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

GARCIA, V.L.; CARVALHO JUNIOR, P. M. **Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões**. Medicina (Ribeirão Preto) 2015;48(3): 209-13 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213>.

HADDAD, S. A **educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 30 mar. 2012.

HODGES, C; TRUST, T; MOORE, S. BOND, A LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2. 2020 Disponível em: escribo.com/revista. Acesso em: 20 jun 2021.

LIRA, J. R. A. **Tecnologias da informação e comunicação na formação docente para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios e possibilidades**. TCC (Graduação em Pedagogia) –Orientador Timothy Denis Ireland - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, Paraíba, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Revista Pensamiento educativo, Santiago de Chile, Vol. 35, dic. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, V. & ALMEIDA, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista de Educação*, 4(2), 215-224. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Acesso em: 20 mai 2022.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2003.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educacion y politica**. Chile: Dólmén Ediciones, 1995.

MACHADO, M. C. G; SILVA, J. A. P. **Projetos de Reforma da Escola Públicas Propostos no Brasil entre 1870 e 1880**. Campinas-SP: Revista HISTEDBR Online, 2007, n.25, p. 200-205 ISSN: 1676-2584.

NUNES, J. **A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e vulnerabilização global**. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00063120>. Acesso em 13 out. 2020.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PAIVA, J. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**. Brasília: SESI, 2001.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Capítulo 8, Utilizar novas tecnologias. RONDELLI, E. As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil. In: Carmem Maia. *Guia Brasileiro de Educação à Distância*. São Paulo: Editora Esfera, 2002, p. 27 – 32.

ROJO, R. Outras maneiras de ler o mundo. In: **Educação no Século XXI**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: < 21 <https://www.uab.unb.br/arquivos/livros/multiletramentos.pdf>>.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J.; SANFELICE, J. (Org.). **História e História da Educação**. Campinas- SP: Autores Associados- HISTEDBR. 1999.

SANTI, W. S. **Educação de jovens e adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos**. XIX Encontro de História da Anpuh- Rio. 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rjerh2020/1600619977_ARQUIVO_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf Acesso em: 20 out 2021.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 3. ed. rev. Atual – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, 2020.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M_D1_SA12_ID304_22092020191835.pdf

SOARES, L. V; COLARES, M. L. I S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Nº. 28 | Set./Dez. | DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41.

UNESCO. **Agenda Educação 2030**. 2015. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/agenda-educacao-2030.html> Acesso em 04 abr. 2020.

UNESCO. **Conferência Internacional de educação de Adultos (V: 1997): Hamburgo**, Alemanha) Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. CONFINTEA V. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: CONFINTEA VI. Brasília: MEC, 2016.

UNESCO. **Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**, s/d. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/> Acesso em: 10 mai 2022.

UNESCO. 4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407.locale=en> Acesso em: 10 mai 2022. (COLOCAR NAS NORMAS)

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa "TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DOCENTE PARA O PÓS-PANDEMIA", orientado pela Profa. Dra. Danielle dos Santos Ferreira Dias (UFPB/DME).

Ao preencher os dados você aceita ser participante deste estudo, assumindo o compromisso de contribuir com a produção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos.

Eu, Paula Raylla Ramalho de Sousa, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, me comprometo a resguardar sua identidade e a tratar de forma ética e científica os dados aqui coletados e me disponibilizo a esclarecer qualquer eventual dúvida sobre o estudo através do telefone: (83) 988177923.

Nome (Sua identidade não será divulgada no estudo, essa informação serve apenas para identificação da autora sobre os(as) participantes do estudo)*

Sua resposta

Qual(is) turma(s) de EJA você leciona(ou) na pandemia ?*

Sua resposta

Quantos alunos(as) haviam na sua turma antes da pandemia?*

Sua resposta

Houve redução da turma com a pandemia ? Se sim qual, o número de alunos perdidos? (aqueles que evadiram sem retorno para a sala de aula)*

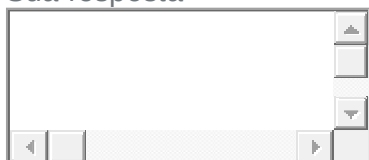
Sua resposta

Qual o formato de aula você adotou para os(as) estudantes da EJA durante a pandemia?*

REMOTA
HÍBRIDA
PRESENCIAL
OUTRAS ALTERNATIVAS

Com base na sua resposta anterior descreva como aconteciam as aulas.*

Sua resposta

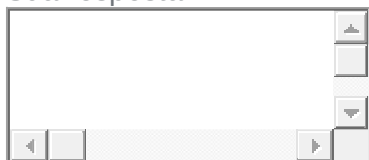
A rectangular text input box with a light gray border. It contains four small square buttons: a left arrow, a right arrow, and two buttons with upward and downward arrows, located at the bottom and right edges.

Quais dessas ferramentas você utilizou em sala de aula durante a pandemia?*

WHATS APP
GOOGLE CLASSROOM
FACEBOOK
INSTAGRAM
E-MAIL
GOOGLE MEET (VÍDEO CONFERÊNCIAS EM GERAL)
YOUTUBE
OUTRAS FERRAMENTAS

Para outras ferramentas, descreva quais você utilizou.

Sua resposta

A rectangular text input box with a light gray border. It contains four small square buttons: a left arrow, a right arrow, and two buttons with upward and downward arrows, located at the bottom and right edges.

Você acredita que alguma das ferramentas que você usou podem permanecer fazendo parte das suas aulas na EJA, após a pandemia?*

Sim
Não
Talvez

Justifique a resposta anterior*

Sua resposta

A rectangular text input box with a light gray border. It contains four small square buttons: a left arrow, a right arrow, and two buttons with upward and downward arrows, located at the bottom and right edges.

As aulas aconteciam de forma síncrona (todos online ao mesmo tempo) ou assíncrona (cada um tendo acesso de acordo com seu horário e acesso disponível)?*

Sua resposta

Quais dificuldades encontrou para produzir suas aulas?*

Sua resposta

A escola ofertava recursos suficientes para a elaboração das aulas? Justifique.*

Sua resposta

Como era feita a avaliação da aprendizagem dos alunos ?*

Sua resposta

Com relação a participação dos alunos nas aulas, quais os principais desafios?*

Sua resposta

O que você aprendeu com a pandemia sobre o ensino na EJA?*

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DE TCC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA - CCP

Solicitação de matrícula no componente curricular TCC II
Período Letivo 2021.2

Eu, Paula Raylla Ramalho de Sousa, estudante do Curso de Pedagogia (Licenciatura) — campus I — UFPB, matrícula 11511430, declaro que tenho interesse em cursar o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II (Código GDHPE0102) no Período Letivo 2021.2. Para tanto, encaminho abaixo o Termo de Aceite do/a docente que será responsável pela minha orientação.

João Pessoa, 22/02/2022


Assinatura do(a) Estudante

TERMO DE ACEITE DE ORIENTAÇÃO DE TCC

Declaro que eu, Prof(a) Daniele dos Santos Ferreira Dias, lotado(a) em (Depto/Centro) Departamento de Metodologia da Educação/ Centro de Educação aceito orientar o(a) aluno(a) Paula Raylla Ramalho de Sousa, matrícula 11511430 no seu Trabalho de Conclusão de Curso no calendário suplementar. Cujo plano de trabalho se refere: ao desenvolvimento de pesquisa voltada ao tema Tecnologias na Educação.

João Pessoa- PB, 22/02/2022

Documento assinado digitalmente
gov.br Daniele dos Santos Ferreira Dias
Data: 22/02/2022 19:47:46 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Assinatura do(a) Orientador(a)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, disponho-me livremente a participar da pesquisa de conclusão de curso, que tem como objetivo **Compreender como a experiência docente no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante a pandemia da covid-19, contribui para a Educação de Jovens e Adultos, pós-pandemia**, sob direcionamento da licencianda **Paula Raylla Ramalho De Sousa**, do curso de licenciatura pedagogia da UFPB, matrícula **11511430**, concedendo o preenchimento do questionário, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- Questionário aplicado por **Paula Raylla Ramalho De Sousa**, sob orientação direta da Profa. Dra. Daniele dos Santos Ferreira Dias.
- Durante a análise dos dados será feita a transcrição integral e/ou parcial das respostas.
- Os dados serão analisados com base na produção científica da área da educação e tecnologias.
- Os resultados integrarão o Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) e poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical.
- A sua identidade será mantida em sigilo, de acordo com os termos éticos para pesquisas que envolvem pessoas.

João Pessoa, _____ de _____ de 2022.

Entrevistada(o)