

Anamnese das condições de acesso às tecnologias digitais da EJA: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Salvador/BA

Anamnesis of the conditions of access to EJA's digital technologies: case study in a municipal school in Salvador/BA

Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira Araujo ^{1*}, Cristiane Regina Dourado Vasconcelos ¹, Joelma Estela Queiroz de Cerqueira Neves ², Ione Oliveira Jatobá Leal ³, Ana Lucia Paranhos de Jesus ⁴, Patricia Santos Nascimento ⁵

RESUMO

As políticas públicas de acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) figuram como importante estratégia de desconstrução dos ciclos da pobreza e de ampliação da participação social. Nesta perspectiva, numa sociedade dinâmica, o domínio da linguagem tecnológica digital apresenta-se como mais um requisito para a reconfiguração das dimensões de poder político e econômico. Assim, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) configura-se como pré-requisito para assegurar direitos e garantir a efetivação, o acompanhamento e a eficácia do ensino remoto durante a pandemia. Neste aspecto, buscamos compreender o mapa das condições de acesso da EJA de uma escola da rede municipal de Salvador/BA, através da realização de uma pesquisa qualitativa, usando a estratégia de estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionário e entrevista semiestruturada. Neste sentido, reconhecemos que os contextos de acesso às TDICs estão relacionados às dimensões físicas, formativas e virtuais. Estes contextos foram situados nestas mesmas dimensões no trabalho docente e nas dificuldades e desafios recorrentes da educação convencional.

Palavras-chave: EJA; Tecnologias digitais; Formação para o trabalho;

ABSTRACT

From this point of view, public policies for accessing Youth and Adult Education (EJA) are an important strategy for deconstructing the cycles of poverty and expanding social participation. From this perspective, in a dynamic society, mastering the digital technological language is presented as one more requirement for the reconfiguration of the dimensions of political and economic power. Thus, access to Digital Information and Communication Technologies (TDICs) is a prerequisite to ensure rights and, especially, to ensure the effectiveness, monitoring and effectiveness of remote teaching during the pandemic. In this aspect, we seek to understand the map of access conditions for the EJA of a school in the municipal network of Salvador/BA, by carrying out a qualitative research, using the case study strategy. As data collection instruments, we used a questionnaire and semi-structured interview. In this sense, we recognize that the contexts of access to TDICs are related to physical dimensions, formative and virtual. These contexts were also situated in these same dimensions in teaching work and in the recurring difficulties and challenges of conventional education.

Keywords: EJA; Digital technologies; Training for work;

¹ Secretaria Municipal da Educação de Salvador, SMED.

*E-mail: akeiroz@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia, UNEB.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito positivado, ancorado na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Ao prever o direito de educação aos jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade ‘apropriada’, a LDB materializa a demanda de vagas de alfabetização e regularização da vida escolar, consequente das desigualdades sociais e regionais, nos centros urbanos e territórios rurais (Galvão e Di Pierro, 2007).

Sob este ponto de vista, as políticas públicas de acesso à EJA figuram como uma importante estratégia de desconstrução dos ciclos da pobreza, de desigualdades regionais e de ampliação da participação social. O caráter social da oferta e qualidade da educação reverbera, portanto, no fortalecimento da participação social, consolidada pelo letramento que atribui maior autonomia diante da reivindicação por direitos e por melhores condições de vida.

Nesta perspectiva, numa sociedade dinâmica, com diversas modalidades de comunicação e acesso à informação, o domínio da linguagem tecnológica digital apresenta-se como mais um requisito para a reconfiguração das dimensões de poder político e econômico, já que, pode determinar novas formas de exclusão e inclusão social.

Desta maneira, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sociedade e, em especial, na educação pública também amplia a importância da alfabetização, pois as TDICs exigem usuários alfabetizados. Assim, a alfabetização dos códigos linguísticos e a alfabetização digital se configuraram como uma “necessidade básica da aprendizagem” (Torres, 2002, p. 59), sendo considerada componente fundamental no processo transformador da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) (Unesco, 2008) e do desenvolvimento econômico, político e cultural de indivíduos, comunidades e da sociedade.

Neste sentido, se as condições convencionais de mobilidade social e econômica sugerem ajustes às formas educacionais ofertadas às comunidades, com a instauração do ensino remoto, criado para minimizar as consequências do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia de covid-19, o uso das tecnologias digitais na educação das populações se tornou ainda mais urgente.

Neste aspecto, buscamos compreender o mapa das condições de acesso da EJA de uma escola da rede municipal de Salvador/BA, a fim de responder à questão orientadora da pesquisa: Quais são as condições de acesso às TDICs da EJA da rede pública municipal de Salvador, durante a pandemia de covid-19?

Os objetivos que nortearam a investigação bibliográfica e empírica foram, portanto: I – Situar historicamente a EJA e seus desafios; II – Descrever as condições de vida, o perfil dos sujeitos e as condições estruturais da escola investigada e; III – Identificar as possibilidades estruturais (físicas e formativas) dos educandos e da escola no caminho de operacionalizar o ensino remoto durante a pandemia.

Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, com adoção da estratégia de estudo de caso (Stake, 2007). Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos um questionário online no mês de agosto de 2021 e realizamos entrevistas semiestruturadas durante o mês de outubro do mesmo ano. Responderam ao questionário trinta e um estudantes e cinco professoras que lecionam no primeiro segmento da EJA da escola, lócus da pesquisa. A interpretação das evidências coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo, ancorada nos pressupostos de Minayo (2001).

Para garantir o anonimato dos participantes e da escola, seus nomes não serão mencionados. As professoras são nomeadas neste texto por felinos: Guepardo, Lince, Pantera, Tigresa e Serval.

Para delineamento do estudo, reconhecemos que os contextos de acesso às TDICs estão relacionados às dimensões físicas (de posse ou acesso a dispositivos tecnológicos digitais), formativas (para uso destes dispositivos) e virtuais (acesso à internet). Estes contextos também foram situados nestas mesmas dimensões, dentro do trabalho docente e das dificuldades e desafios recorrentes da educação convencional, praticada antes da emergência sanitária estabelecida pela pandemia.

CONTEXTOS HISTÓRICOS, LEGAIS SOCIAIS E TEÓRICOS DE APRENDIZAGEM DA EJA

Os ‘cursos populares noturnos’ surgiram no Brasil a partir de 1928 (Carvalho, 2010), com a intenção de discutir noções de higiene e cultura geral. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, responsável pelo programa de educação primária e de educação para adultos e adolescentes.

Em 1945, depois da segunda guerra mundial, a Unesco instituiu a educação contínua a fim de diminuir a pobreza e a ignorância e em 1947, no Brasil, foram iniciados os cursos da Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), projeto idealizado por Lourenço Filho, inspirado no método de Laubach (Soek; Haracemiv; Stoltz, 2009).

Neste período foram criadas muitas instituições de ensino supletivo para a população mais carente. Em 1952, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), destinada à alfabetização na região nordeste. Entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, a EJA recebeu novos contornos com a influência de Paulo Freire, focado em alfabetizar jovens e adultos (AJA) através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O ‘Método Paulo Freire’ (Moura; Serra, 2014), como ficou conhecido, implementou procedimentos pedagógicos a partir da ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, Apud Soek; Haracemiv; Stoltz, 2009). Neste caminho, o programa estabelecia a priorização do diálogo, da valorização da realidade, da experiência dos alunos estudantes e a sensibilização política que liberta da opressão e da alienação.

De acordo com Arruda :

[...] a sociedade lidava com a ascensão da classe trabalhadora. Diferentes movimentos, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento da Educação de Base (MEB), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a União Nacional dos Estudantes (UNE) assinalavam uma transformação social com vistas à formação intelectual dos trabalhadores (ARRUDA, 2018, p.20).

Com a instauração do Golpe Militar de 1964, os movimentos de alfabetização esquematizados sob ‘Método’ de Freire foram reprimidos, por serem considerados uma grave ameaça à ordem (Oliveira, 2010) e foram substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e pelo Programa de Educação Integrada (PEI), nos quais, era notória a ausência de elementos políticos, democráticos e emancipatórios.

Acerca do Mobral, Arruda (2018) afirma que este sustentava a garantia da leitura, da escrita e da realização de cálculos, sem criticidade e voltava-se para o tecnicismo e a formação de mão de obra (Beluzo e Toniosso, 2015). Ao abordar sobre o trabalho pedagógico do Mobral, Moura e Serra ressaltaram que não havia:

[...] um caráter crítico e problematizador. Sua orientação, supervisão e produção de materiais era toda centralizada. Assim, este programa criou

analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome (2014, p. 7).

A análise dos conteúdos dos materiais didáticos aponta para o caráter ideológico de perpetuação de poder por parte dos militares, com forte ênfase no patriotismo, moralidade cristã, religiosidade, civismo, submissão e controle da ordem (Oliveira, 2010). Nesse contexto, “o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) representa um exímio exemplo do arcabouço ideológico do regime militar” - outra vez (Santos, 2014, p. 310-311). Há alguma coincidência com muitos dos contornos que são desenhados para a educação pública dos últimos três anos no Brasil?!, nos questionamos.

A partir de 1981, os objetivos do Mobral passaram a ser ajustados com frequência. Primeiro, direcionando-o para a execução de ações comunitárias (Beluzo e Toniosso, 2015), depois, alterando o público, ao inserir crianças de quatro a seis anos no programa pré-escolar e adolescentes e adultos no programa supletivo (Arruda, 2018). Com o fim do Regime Militar, findou-se em 1985 também o Mobral, dando lugar à Fundação Educar (1985 – 1990) financiada com recursos governamentais, não governamentais e empresariais, seguida do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac) - (1990 – 1991). Neste período, a EJA foi defendida pelos movimentos de defesa da democracia e ganhou estatuto consubstanciado nos principais documentos do ordenamento jurídico: CF de 1988 e a LDB de 1996.

Ao considerar o direito à educação para todos os cidadãos, devendo ser ministrada na rede pública, a CF alicerça aquilo que seria defendido pela LDB, acerca do caráter emancipatório e inclusivo da EJA e da identidade própria desta modalidade, conforme preconizam, respectivamente, seus artigos 37 e o artigo 5: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 42) e

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 1996,p.42).

Diante destas especificidades, as bases teóricas da EJA devem considerar as orientações da Andragogia, que sugerem a valorização da experiência acumulada, da autogestão e das motivações para a busca de conhecimento. Neste aspecto, nas entrevistas realizadas com as docentes que participaram da pesquisa, identificamos a discussão da

ausência ou incipiência da formação docente à luz da Andragogia. Como afirmou uma das entrevistadas:

[...] Parte dos colegas (docentes da EJA) possui formação em Pedagogia, nunca cursou um programa de formação *latu sensu* com a temática da EJA, trabalha com crianças em outros turnos de trabalho e está superando lentamente a tendência de infantilizar o trabalho com os adultos, e de ‘reaproveitar’ o planejamento e o material didático das suas turmas do diurno [...] (Lince).

Outro ponto ressaltado pelas docentes entrevistadas é o desafio de conciliar a necessidade de alfabetização e de letramento além de usar o livro didático fornecido pelo Ministério da Educação (MEC): Primeiros ciclos de aprendizagem.

A participante Serval reitera que, nem 20% das atividades presentes nos livros didáticos é usada, porque possuem textos muito longos, com letras pequenas, com pouco espaço para a escrita. Textos politizados, para suscitar a reflexão sobre aspectos do cotidiano adulto, mas, pouco encantadores para quem tem pressa para aprender a ler.

Neste contexto, Guepardo salienta que:

[...] Os educandos chegam na escola com baixa autoestima, por conta da exclusão causada pelo analfabetismo. Eles têm pressa para aprender logo a ler e escrever e rejeitam facilmente a prática de interpretação de textos não verbais ou que requeiram muito tempo da aula para a interpretação. Os livros didáticos trazem textos muito longos e pouco atraentes para os alunos. O risco que corremos ao insistir nessas práticas e no uso desses materiais é que eles se desmotivem e abandonem as salas, gerando evasão escolar, fechamento de turmas e devolução de docentes à Secretaria Municipal de Educação (Smed) (Guepardo).

Nesta fala, percebemos que o fechamento de salas de aula na EJA é uma ameaça frequente no cotidiano das docentes entrevistadas, assim como a escassez de recursos didáticos que satisfaçam os interesses dos estudantes na direção de reconhecer as diferenças cognitivas e sociais entre adultos e crianças. Outro fator fundamental a ser considerado pela rede municipal, de acordo com as entrevistadas, é a adaptação da estrutura física, a exemplo da adaptação nos banheiros para pessoas idosas ou com pouca mobilidade e acuidade visual e iluminação adequada, e organizacional das escolas.

Na ordem da estrutura organizacional, as entrevistadas sugerem que há necessidade de reformulação curricular, didática e de articulação da escola com entidades governamentais e não governamental na direção de garantir, em primeiro lugar, o letramento dos alunos estudantes da EJA.

No tocante a responsabilidade do educador, Gadotti e Romão (2008) afirmam que é preciso respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto, fazer diagnóstico histórico econômico do grupo ou comunidade e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. Precisa-se também estabelecer um relacionamento afetivo com os estudantes, pois, como afirma Buber (1959), apud Fazenda (2003) “a verdadeira relação educadora só é possível na amizade” (Buber, 1959, apud Fazenda, 2003, p.38).

A partir destas diretrizes, atingir-se-á o âmago das motivações: as necessidades básicas de segurança emocional, de superação da baixa autoestima e de conhecimento e certificação, para a progressão profissional e social. Essa ideia coaduna com as razões citadas pelas docentes entrevistadas para o retorno dos alunos à escola, no caso da EJA. Elas afirmaram que:

[...] Os motivos relatados pelos alunos para retornarem à escola variam entre as necessidades de: companhia (muitos reclamam da solidão ou do desprezo da família); ampliar o conhecimento para ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo; melhorar a autoestima; superar bloqueios causados por experiências escolares negativas e, principalmente, alcançar ascensão social, promovida pela progressão profissional ou pela inserção no mercado de trabalho. (Pantera).

Nesta seara, a inserção e/ou permanência no mercado de trabalho ou a progressão profissional são as justificativas mais recorrentes para a ocupação dos bancos escolares da EJA. Essa, contudo, é também a justificativa mais comum para os atrasos, as abstrações, os cansaços extremos e as dificuldades de assimilação dos alunos, como afirma Guepardo. A participante afirma ainda que:

[...] Os alunos atribuem a progressão escolar à capacidade de empregabilidade e de produtividade, que por sua vez, apresenta recorrentes correspondências com a fluência da leitura, a lógica e forma da escrita e o domínio das tecnologias digitais (Guepardo).

Nesta vertente, de maneira acanhada, os estudantes visualizam que, a autonomia financeira e o exercício do labor dependem da progressão educativa, do acesso ao conhecimento necessário ao exercício da cidadania, da profissionalização e da inclusão digital.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EJA NO BRASIL E EM SALVADOR

O mundo de trabalho, as formas de organização e de produção e as relações sociais estão sendo alterados pela revolução tecnológica à medida que reduz os postos de trabalho, exige maior qualificação profissional para satisfazer os níveis de produtividade e competitividade das pessoas, empresas e organizações, em função do acúmulo e ampliação de lucro, numa economia cada vez mais mundializada.

Para Kenski (2003), o “homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir, de se comunicar e de adquirir conhecimentos” (2003, p. 21).

Dentro dessa conjuntura, a presença e uso da Internet, do computador, do celular e de outros dispositivos compõem os ambientes sociais, estabelecendo-se como condição para a permanência dentro da margem da produtividade e da manutenção da autonomia financeira.

Para Prensky (2011), as tecnologias digitais indicam novos paradigmas não só de exclusão social, como de exclusão digital, e sua superação requer mudança cultural e atitudinal a fim de diminuir a vulnerabilidade dos mais pobres e do imigrante digital.

Dentro deste contexto, os educandos da EJA (principalmente os idosos) inserem-se como principais exemplos de públicos que podem apresentar resistências ou dificuldade para usar os dispositivos digitais. Contudo, não só os alunos da EJA podem ser inseridos neste exemplo, mas, o próprio docente pode acomodar suas práticas pedagógicas em formas que excluem elementos digitais, sob a justificativa da precária estrutura física das unidades escolares ou da resistência dos educandos, ou da ausência de formação. Ao abordar sobre o uso das tecnologias na EJA, Lince salienta que:

[...] a inserção das tecnologias digitais necessita ser apreendida no contexto do direito legal, no âmbito das funções equalizadora e qualificadora definidas à EJA, como resposta às necessidades básicas de aprendizagens, como fator de inclusão social (Lince).

Considerando que são raras as unidades escolares que possuem e disponibilizam computadores para acesso por parte dos professores e dos alunos (principalmente na zona rural), os celulares, por serem dispositivos pessoais com grande acolhimento e uso pelas comunidades (Moura; Serra, 2014), podem representar um instrumento muito eficaz de compatibilização das características dos alunos e alunas da EJA com a diversificação curricular e a inter-relações entre teoria e prática, presentes no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Assim, o uso dos celulares e das demais tecnologias digitais

pode promover a autoestima dos alunos da EJA, ao despertar sentimento de confiança, relacionada à autonomia e a ascensão social (Coelho, 2011; Cruz Júnior, 2013).

Nesta perspectiva, iniciativas de aquisição de equipamentos digitais e outras que aludam para a formação docente (inicial e continuada), para o uso das tecnologias digitais, na direção da discussão das facilidades que o uso das tecnologias pode proporcionar aos alunos mais velhos (o uso do teclado ou de telas sensíveis ao toque auxiliam na superação de limitações motoras) e do diagnóstico das condições de ensino e aprendizagem e de questionamentos acerca das políticas adotadas no percurso da garantia do direito de segunda (educação) e quarta (avanço tecnológico) gerações, indicam caminhos possíveis para a educação em Salvador.

CENÁRIO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

A escola investigada, assim como a maioria das escolas da rede municipal apresenta uma deficiente estrutura física, possuindo apenas cinco computadores com acesso à Internet para atender um público de 17 professores, 451 alunos e 6 técnicos administrativos e 4 gestores.

Com a pandemia de covid-19, as aulas presenciais foram interrompidas e substituídas por atividades impressas, entregues semanalmente aos alunos, à princípio, elaboradas pelos próprios docentes da unidade. Num segundo movimento, iniciado em julho de 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (Smed) assumiu a elaboração dos cadernos de atividades, ficando a distribuição dos mesmos à cargo da gestão e da secretaria escolar.

A devolução dos cadernos de atividades, contudo, apresentou baixa incidência desde o início dos trabalhos, já que, essa dinâmica não satisfazia as necessidades dos alunos da EJA, pois, nesta modalidade de ensino é extremamente necessário o contato próximo com o educador para compartilhar emoções e experiências e para esclarecer dúvidas. Sobre isso, Pantera afirma que:

[...] Por maior que seja o esforço para a elaboração e correção dos cadernos de atividades, não há neles constructos que alimentem os anseios dos alunos da EJA, pois, neles, o diálogo que promove o resgate da autoestima, dos conhecimentos que sejam significativos para garantir a alfabetização, a inserção no mercado de trabalho e a criação de redes de afetividade e de solidariedade não está presente (Pantera).

A mesma entrevistada explicou que, as raríssimas comunicações entre alunos, docentes e gestores na escola investigada, foram realizadas de forma voluntária e sem estrutura oficial do órgão central, ou seja, Smed. Nenhum passo oficial foi dado na direção de disponibilizar recursos tecnológicos para docentes e discentes para trabalharem e estudarem usando as TDICs, nenhuma formação oficial para docentes foi efetivada até o período das entrevistas.

De acordo com a análise das listas de alunos disponibilizada pela gestão escolar, a maior parte dos estudantes da EJA I está inserida na faixa etária de 46 – 80 anos de idade, motivo pelo qual, apresentam resistência para romper com o modelo de “cópia no quadro/anotação no caderno” (Santos, 2014), tão característicos das práticas tradicionais, comuns no período de iniciação escolar até pouco tempo.

Ao discorrer sobre as condições de trabalho dos estudantes, a participante Serval afirma que, “a maior parte dos alunos é composta por trabalhadores domésticos ou autônomos”, atuando no comércio ou realização de atividades ligadas à construção civil, para a qual, não apresentam formação específica para além da experiencial e muitos destes educandos não dominam os elementos básicos da leitura e da escrita, tão necessários à progressão em direção de novas aprendizagens.

Neste aspecto, Coelho (2011) salienta a importância de se otimizar os processos de alfabetização e letramento (em todas as dimensões, inclusive digital) e os investimentos em TDICs, para garantir a promoção de estruturas da equidade nas relações sociais e de poder, obedecendo o ritmo individual de apropriação do saber.

Alheio a isso, governos ignoram as demandas e contextos e promovem a progressão automática dos alunos de um ano de escolarização para outro. As entrevistadas relataram que a progressão automática tira a autonomia dos docentes e desestimula os discentes, porque quebra-se elos afetivos com o docente. A progressão é, portanto, uma forma de acelerar a saída dos alunos da escola, desonerando o Estado de prover as condições necessárias para garantir a aprendizagem.

Ao discorrerem sobre o uso das TDICs, as entrevistadas afirmam que não há uma cultura para usar o celular como ferramenta pedagógica. Outro fator que alimenta a resistência dos estudantes para usarem o celular para além de fazer ligações e mandarem mensagens de voz é o medo de serem vítima de golpes de estelionatários, tão difundidos pelas mídias.

Por fim, a entrevistada Tigresa aponta as possibilidades que o uso das TDICs poderia enlevar:

[...] Imaginem o potencial de um tablet na mão daqueles que não possuem mais tanta coordenação motora para escrever com lápis e caneta (Tigresa) ?!.

ANAMNESE DAS CONDIÇÕES DE ACESSO DOS ESTUDANTES DA EJA ÀS TDICs

A análise das respostas dadas ao questionário – criado através do Google Formulários, permitiu-nos avaliar as condições de acesso dos estudantes da escola-lócus da pesquisa, quanto ao acesso às TDICs. Assim, foi solicitado aos estudantes que respondessem quais aparelhos eletrônicos tinham em suas casas. A figura 1 apresenta os dados coletados.

Figura 1 – Nuvem de palavras dos aparelhos eletrônicos que os estudantes possuem



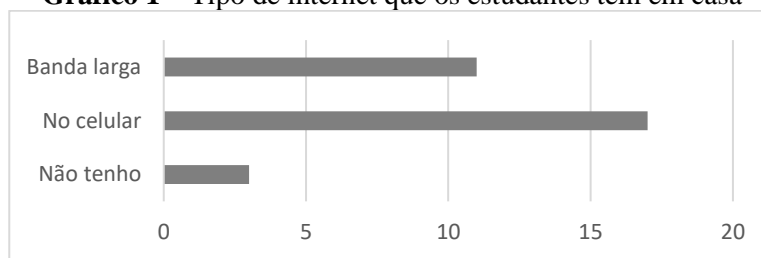
Fonte: Elaborada pelas autoras, (2022).

A análise nos permitiu observar que 96,8% dos estudantes tem televisão em suas casas e todos os estudantes têm, pelo menos, um aparelho celular em casa. Observamos também que doze estudantes têm rádio em suas casas e, apenas um estudante possui computador.

Investigamos também quantas pessoas possuem celular na casa dos estudantes e o retorno dos questionários permite-nos aferir que 83,9% dos estudantes têm, pelo menos, dois aparelhos de celular em suas casas. Contudo, ao serem questionados se podem usar o celular ou o computador em suas casas, seis estudantes responderam que não podem utilizar estes aparelhos.

Também buscamos investigar se os estudantes tinham internet em casa e, se tinham, qual o tipo. O gráfico 1 apresenta os dados catalogados a partir das respostas dos estudantes.

Gráfico 1 – Tipo de internet que os estudantes têm em casa

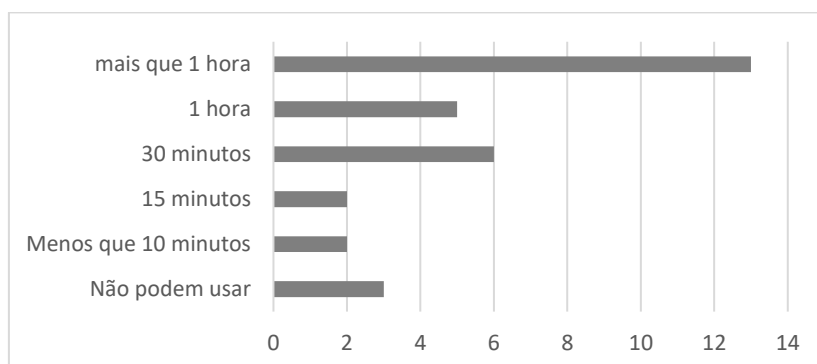


Fonte: Elaborado pelas autoras, (2022).

Foi possível observar que apenas três estudantes não têm internet em casa. A maioria deles (dezessete) tem internet no celular e onze tem internet banda larga em suas casas. Importante registrar que dezesseis estudantes sinalizaram que a internet é compartilhada com pessoas de outras casas.

Ainda buscamos investigar por quanto tempo durante o dia os estudantes podem utilizar o celular ou o computador em suas casas. O gráfico 2 apresenta os dados coletados.

Gráfico 2 – Tempo que os estudantes podem utilizar celular ou computador em casa



Fonte: Elaborado pelas autoras, (2022).

Podemos observar que mais da metade dos estudantes não podem utilizar estes equipamentos por mais de uma hora por dia. Também verificamos que três estudantes não podem utilizar nem celular, nem computador em casa.

Ainda para contribuir com uma investigação mais minuciosa, foi perguntado aos estudantes se eles precisam da ajuda de alguém para utilizar o celular ou o computador, a grande maioria dos estudantes necessitam de ajuda para isto, considerando que 12,9% deles não usam estes equipamentos, podemos inferir que poucos - apenas nove - são os que conseguem utilizar os aparelhos sozinhos. Um dado importante na pesquisa e que corrobora com esta informação é que apenas dezesseis estudantes responderam ao questionário sozinhos. Os demais relatam que alguém da família ou amigo respondeu por eles.

Por fim, perguntamos quais eram os principais aplicativos utilizados pelos estudantes. A figura 2, elaborada no WordArt, a partir dos dados do questionário apresenta os dados observados.

Figura 2 – Nuvem de palavras com os aplicativos que os estudantes mais utilizam



Fonte: Elaborada pelas autoras, (2022).

Notadamente o aplicativo WhatsApp é o mais utilizado pelos estudantes que utilizam celulares ou computador, seguido do YouTube, Facebook e Google.

Todos estes dados analisados e apresentados nos permitem inferir que existe uma necessidade de investimento, por parte da Smed, de formação para que os estudantes consigam lidar com as tecnologias, além de investimento em equipamentos e conectividade para qualificar o ensino remoto e instrumentalizar os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA está eivada de práticas educativas que não atendem aos anseios dos estudantes idosos. A responsabilidade sobre a evasão escolar ou sobre os déficits de aprendizagem recaem, contudo, sobre os estudantes ou docentes e não é atribuída nenhuma responsabilidade sobre os legisladores ou gestores públicos pela ausência ou insuficiência de políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades sociais e proporcionar condições favoráveis de sobrevivência e de escolarização.

Disponibilizando recursos didáticos escassos, livros contendo conteúdos mau dimensionados, apresentando longos textos, mesmo para os alunos estudantes que sequer conhecem as letras do alfabeto, com pouco espaço para os alunos registrarem sua escrita, a escola pública privilegia a escrita em detrimento da leitura e ainda mantém a prática das cópias.

Os dados obtidos na pesquisa documental e empírica mostram que as escassas políticas de promoção das TDICs na EJA, principalmente durante a pandemia de covid-19, a deficiente estrutura física das unidades escolares e da formação ofertada aos

docentes, além da falta de diagnóstico das pessoas com deficiência constituem-se como prova cabal da desarticulação dos setores estatais para mapear as necessidades da população e, como atestado de improbidade ou imparcialidade de instituições responsáveis pela manutenção da ordem jurídica no Estado e da fiscalização do poder público, em várias esferas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. C. S. (2018). **O Mobral e a educação de jovens e adultos: uma representação ideológica da ditadura militar**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2018. 68p. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28607/1/MOBRAL.pdf>. Acessado em: 20 de julho de 2021.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. (2015). O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Cidade, v. 2, n. 1.

_____. **Lei 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jun. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 9.394/96**. 6. (2003). ed. Rio de Janeiro: DP&A.

CARVALHO, Marlene. (2010). **Primeiras Letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares** / Marlene Carvalho- 1. ed. São Paulo: Ática.

COELHO, Leni Rodrigues; Silva, Fabricio Valentin da. (2011). **Educação de jovens e adultos: MEB e Mobral no período do Regime Militar em Tefé/AM (1968- 1975)**. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/59.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

CRUZ JÚNIOR, Ademar Seabra da. (2013). Constituinte e a democratização no Brasil: o impacto das mudanças do sistema internacional. In: Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 88.

FAZENDA, Ivani. (2003). **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). (2008). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. (2007). **Preconceito contra o analfabeto** (2007). Cortez. São Paulo.

KENSKI, Vani Moreira. (2003). **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância: Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Papirus.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza. (2014). **Educação de Jovens e Adultos: as contribuições de Paulo Freire**. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, JR Folea de. (2010) **O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e a Anistia**. Disponível em: <https://jr-folena-de-oliveira-adv.jusbrasil.com.br/noticias/2390401/o-plano-nacional-de-alfabetizacao-pna-e-a-anistia> Acesso em: 17 julho. 2021.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais e imigrantes digitais**. (2011). On the Horizon MCB University Press, v.9, n. 5.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. (2014). Mobral: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. In: **Revista Crítica História**, Ano V, nº 10.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C.; STOLTZ, Tânia. (2009). **Mediação pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. 1º. ed. Curitiba: Editora Positivo.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. (2007). Tradução de: Ana Maria Chaves. Tradução do original inglês intitulado: The Art of Case Study . Fundação Calouste Gulbenkian. Thousand Oaks, California. 144p

TORRES, R. M. (2002). **Más allá de la alfabetización: acceso a la cultura escrita: hacia un plan de lectura y escritura para todos; notas preliminares**. Pátzcuaro, México. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086018.pdf>. Acesso: 11 ago.2021.

UNESCO. (2008). **Uma visão contemporânea, Educação de Jovens e adultos**: Ministério da Educação, 1996/2004. Disponível em: DI PIERRO, M.C.; VOVIO, C.L.;

Recebido em: 08/03/2022

Aprovado em: 10/04/2022

Publicado em: 12/04/2022