



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LUAN TIGRE VIANA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2025

LUAN TIGRE VIANA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Priscila d'Almeida Ferreira.

Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2025

V668t

Viana, Luan Tigre Viana.

As tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades / Luan Tigre Viana, 2025.

76f.

Orientador (a): Dr.^a Priscila d'Almeida Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 71 - 76

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Tecnologias digitais. 3. Professores. I. Ferreira, Priscila d'Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 374

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

LUAN TIGRE VIANA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Aprovado em 22 de abril de 2025.

Vitória da Conquista

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscila d'Almeida Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Presidente / Orientadora

Profa. Nayara Alves de Sousa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Examinador(a) Interno(a)

Profa. Claudia Celeste Lima Costa Menezes
Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinador(a) Interno(a)

*À minha mãe Fabiana, à minha avó Maria José e
à minha esposa Luise, que contribuíram para
essa jornada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido saúde, discernimento e força ao longo dessa caminhada. Sem essa base espiritual, muitos dos desafios enfrentados teriam sido ainda mais difíceis de superar.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, meu carinho e gratidão eternos. Em especial, à minha mãe Fabiana e à minha avó Maria José, que são pilares fundamentais na minha vida e que sempre acreditaram em mim, mesmo nos momentos de maior incerteza.

À minha esposa Luise, minha companheira incansável, que me apoiou com amor, paciência e coragem durante toda essa jornada. Sua presença foi essencial para que eu não desistisse.

E um agradecimento muito especial à professora Priscila, minha orientadora, que não apenas contribuiu academicamente com este trabalho, mas também me ajudou a acreditar que seria possível chegar até aqui. Sua orientação foi, sem dúvida, um dos principais alicerces deste percurso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pela formação e pelo acolhimento durante todo o processo.

Aos professores da EJA que participaram desta pesquisa, meu sincero agradecimento por compartilharem suas experiências e visões com tanta generosidade.

E a todos que fazem parte da escola onde este trabalho foi desenvolvido, obrigado por abrirem as portas e contribuírem de maneira tão significativa para a realização desta pesquisa.

“A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”.

Miguel Arroyo, em *O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* (2003).

RESUMO

TIGRE, Luan Viana. **As Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidades 2025**. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que busca atender sujeitos que, por diferentes motivos, não conseguiram dar continuidade à escolarização regular em sua trajetória. Mais do que uma oportunidade de retomar os estudos, ela representa uma forma de reparação histórica e social. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal da cidade de Itapetinga/BA. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: i) conhecer a trajetória sócio-histórica e política da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; ii) compreender a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional atual; e, por fim, iii) identificar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, destacando as condições que influenciam sua aplicação e os benefícios ou dificuldades encontradas pelos professores. A investigação se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo segundo Bardin (1977) e Franco (2008). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores atuantes na EJA há mais de quinze anos, permitindo compreender, por meio de suas experiências, como a tecnologia tem se inserido, ou não, no cotidiano escolar. Autores como Kenski (2013), Gómez (2015), Arroyo (2007) e Freire (1996) fundamentam a análise, contribuindo para discutir os tensionamentos entre as inovações tecnológicas e as realidades enfrentadas no contexto da EJA. A pesquisa revelou desafios importantes, como a limitação de infraestrutura, a necessidade de preparo dos professores e a dificuldade em manter o foco dos alunos diante das distrações digitais. Por outro lado, foram apontadas possibilidades concretas no uso das tecnologias, especialmente quando alinhadas com a experiência docente e com a realidade dos estudantes. Essas práticas mostram que, mesmo diante de obstáculos, é possível construir caminhos para que as TICs façam parte do cotidiano escolar da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tecnologias digitais. professores

ABSTRACT

TIGRE, Luan Viana. **Digital Technologies in Youth and Adult Education: Challenges and Possibilities** 2025. 78f. Dissertation (Master in Education) – State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

Adult and Youth Education (EJA) is a modality that seeks to serve individuals who, for different reasons, were unable to continue their regular schooling throughout their trajectory. More than an opportunity to resume studies, it represents a form of historical and social reparation. This research aims to analyze the challenges and possibilities of using digital technologies in Adult and Youth Education (EJA) in a municipal school in the city of Itapetinga/BA. To this end, three specific objectives were defined: i) to understand the socio-historical and political trajectory of Adult and Youth Education in Brazil; ii) to comprehend the importance of Information and Communication Technologies (ICTs) in the current educational context; and iii) to identify the challenges and possibilities of using digital technologies in the pedagogical practices of Adult and Youth Education, highlighting the conditions that influence their application and the benefits or difficulties encountered by teachers. The investigation was developed from a qualitative approach, based on content analysis according to Bardin (1977) and Franco (2008). Semi-structured interviews were conducted with teachers who have been working in EJA for more than fifteen years, allowing us to understand, through their experiences, how technology has been integrated—or not—into everyday school life. Authors such as Kenski (2013), Gómez (2015), Arroyo (2007), and Freire (1996) support the analysis, contributing to the discussion of the tensions between technological innovations and the realities faced in the EJA context. The research revealed important challenges, such as limited infrastructure, the need for teacher training, and the difficulty in maintaining students' focus in the face of digital distractions. On the other hand, concrete possibilities for the use of technologies were identified, especially when aligned with teaching experience and the reality of students. These practices demonstrate that, even in the face of obstacles, it is possible to build paths for ICTs to become part of the everyday school life of EJA.

Keywords: Adult and Youth Education (EJA). Digital technologies. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEP	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 UM BREVE HISTÓRICO CONTEXTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	17
3 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	28
4 O USO DA TECNOLOGIA NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	35
5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	42
6 PROFESSORES DA EJA FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS	48
6.1 A Educação de Jovens e Adultos pelos olhos de quem ensina	49
6.2 As novas tecnologias na EJA, desafios e possibilidades	55
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Antes de entrar na pesquisa, gostaria de compartilhar um pouco sobre as circunstâncias que me conduziram à elaboração deste trabalho. Esse processo traz inúmeras memórias importantes para minha formação como pessoa, professor e pesquisador. A ideia de entrar em uma universidade sempre pareceu distante, nenhum membro da minha família possuía curso superior e, por isso, entrar na graduação de licenciatura em Geografia e concluir foi uma vitória enorme, uma conquista não só pessoal, mas também familiar.

A educação sempre teve um papel transformador na minha vida. Acredito que é por meio dela que conseguimos mudar realidades, abrir caminhos e enxergar possibilidades antes inimagináveis. Ao longo da minha trajetória, vi como o conhecimento pode dar voz a quem, muitas vezes, não tem espaço para falar. Foi essa convicção que me fez seguir na docência e, mais tarde, na pesquisa. Estar na universidade não foi apenas uma conquista acadêmica, mas a prova de que a educação pode romper ciclos e criar oportunidades.

A trajetória da graduação e o processo até me tornar professor de Geografia trouxe muitos aprendizados, por meio de estágios e programas acadêmicos, como a Residência Pedagógica (CAPES), permitiram que eu pudesse vivenciar a sala de aula na prática. Entretanto, uma modalidade que considero de extrema importância foi deixada de lado pois, durante minha graduação, não tive nenhuma experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e foi justamente na EJA que fui trabalhar após a graduação, modalidade que fez parte da minha vida em diferentes momentos.

A modalidade esteve presente em dois momentos distintos da minha trajetória. Lembro vagamente de acompanhar minha mãe ao colégio onde ela cursava a Educação de Adultos, assistindo às aulas noturnas entre 2003 e 2004, quando eu tinha entre 6 e 7 anos de idade. Anos depois, em 2022, retornei ao mesmo colégio, desta vez no papel de professor da EJA. Durante esse período, frequentemente conversava com minha mãe sobre as aulas, os alunos e a escola, já que, além de ter acompanhado sua jornada na minha infância, eu também estudei lá durante o Ensino Fundamental II no ensino regular.

Ao longo da minha trajetória, e principalmente ao vivenciar a EJA na função de professor, o meu interesse por pesquisar e entender melhor a respeito da modalidade cresceu. O interesse de pesquisar sobre a trajetória docente dentro da modalidade e como as mudanças tecnológicas repercutiram no seu trabalho surgiu a partir das vivências que observei no dia a dia. Ao lidar com a diversidade de experiências e realidades dos alunos e professores, percebi o impacto direto que essas mudanças tecnológicas podem ter no dia a dia da sala de aula.

A Educação de Jovens e Adultos sempre me despertou interesse pelas histórias e vivências que os alunos e professores trazem com eles. Cada um tem um motivo para estar ali, e vejo muito potencial em suas trajetórias, na vontade de aprender e de seguir em frente. É uma modalidade fundamental, porque não se trata só de ensinar conteúdos, mas de abrir caminhos e dar novas possibilidades a quem teve a educação interrompida.

A EJA é uma modalidade que tem o compromisso de atender aqueles que, por diversos motivos, foram excluídos do ensino regular no tempo adequado. Arroyo (2007) ressalta que a EJA busca resgatar essas pessoas, ao proporcionar novas oportunidades de aprendizado e de integração social. Em contextos em que a exclusão escolar é mais evidente, a EJA se destaca como uma importante ferramenta de acesso à educação, o que permite que esses estudantes retomem seus estudos e possam vislumbrar um futuro com melhores oportunidades.

Na visão de Freire (1996), a educação é uma ferramenta de emancipação, e esse princípio se torna ainda mais relevante na EJA. Alunos, muitas vezes adultos e trabalhadores, voltam à escola não apenas para concluir etapas formais de ensino, mas para buscar uma transformação em suas condições de vida. A EJA, nesse sentido, vai além do acesso ao conhecimento: ela busca formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre suas realidades e agir para modificá-las, tornando o ensino um processo verdadeiramente libertador. Di Pierro (2010) argumenta que a EJA não deve ser vista como uma simples educação compensatória, mas sim como um direito essencial à cidadania. A modalidade enfrenta o desafio de integrar alunos de diferentes perfis, desde jovens que abandonaram a escola até adultos que, por diversas razões, nunca tiveram a oportunidade de estudar

Para Haddad (2007), a EJA precisa lidar com essa diversidade, e isso exige dos professores uma grande capacidade de adaptação. Alunos trazem experiências de vida muito variadas, e as práticas pedagógicas devem respeitar essas singularidades, indo além da simples transmissão de conhecimento. Gadotti (2013) reforça essa ideia ao destacar que a EJA valoriza as trajetórias dos sujeitos, criando um espaço no qual as experiências de vida dos alunos são parte fundamental do processo de aprendizado. O conhecimento, na EJA, é construído não apenas a partir dos conteúdos formais, mas também das vivências compartilhadas entre alunos e professores.

A trajetória dos professores na EJA é marcada por uma constante adaptação às necessidades dos alunos, que trazem perfis e histórias de vida variadas. Arroyo (2007) aponta que esses educadores não apenas ensinam conteúdos, mas também atuam como mediadores, criando vínculos que ajudam a motivar os estudantes a seguirem com seus estudos. Sem uma

formação específica voltada para a EJA, muitos professores desenvolvem suas habilidades na prática, ajustando suas metodologias conforme enfrentam os desafios do dia a dia na sala de aula.

As demandas de uma sociedade cada vez mais conectada exigem que professores e alunos se adaptem a novas formas de ensinar e aprender, inclusive na EJA. Kenski (2003) destaca que as tecnologias digitais têm o poder de transformar o ensino, tornando-o mais interativo e acessível para diferentes perfis de alunos. No entanto, para que isso aconteça de forma eficaz, é preciso que os educadores estejam preparados e que haja condições de infraestrutura adequadas. Moreira, Henriques e Barros (2020) reforçam que a adaptação às plataformas digitais foi feita de maneira rápida, exigindo que os professores se ajustassem sem o devido tempo para uma preparação adequada. Apesar disso, essas ferramentas oferecem um potencial valioso para enriquecer o trabalho dos docentes, desde que o acesso e a capacitação sejam garantidos.

Diante desse contexto, a pesquisa se concentra em uma questão principal: quais os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal da cidade de Itapetinga/BA?

Este questionamento se mostra essencial para compreender como as ferramentas tecnológicas impactam o cotidiano da sala de aula, especialmente na realidade dos professores que atuam na EJA. A importância dessa questão está na necessidade de investigar se existem dificuldades enfrentadas pelos docentes e quais são as oportunidades que essas tecnologias podem oferecer para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Ao explorar essa problemática, busca-se entender de que forma a relação entre os professores e as tecnologias digitais se desenvolve, considerando as adaptações e transformações que ocorreram ao longo de suas trajetórias. Essa reflexão é fundamental para ampliar as discussões sobre o papel das tecnologias no contexto educacional e suas implicações para o trabalho docente.

Com base na questão principal levantada, o objetivo geral desta pesquisa é *analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal da cidade de Itapetinga/BA*. Esse objetivo é fundamentado na necessidade de compreender como as mudanças tecnológicas e o contexto histórico e político da modalidade influenciam as práticas pedagógicas e o cotidiano docente.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos que direcionam a pesquisa. O primeiro é i) conhecer a trajetória sócio-histórica e política da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois entender esse contexto permite situar os

desafios enfrentados pela modalidade ao longo do tempo e o impacto das políticas públicas nesse cenário. O segundo objetivo é ii) compreender a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional atual, considerando que essas ferramentas estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e podem transformar a forma como o ensino é planejado e executado. Por fim, o terceiro objetivo é iii) identificar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, destacando as condições que influenciam sua aplicação e os benefícios ou dificuldades encontradas pelos professores. Esses objetivos são essenciais para ampliar o entendimento sobre o papel das tecnologias na EJA e suas implicações para o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) como base para organizar e interpretar os dados coletados. O *corpus* de análise será formado pelas transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cada um com mais de quinze anos de atuação na modalidade, em uma escola municipal da cidade de Itapetinga/BA. Esses docentes, com vasta experiência na EJA, forneceram relatos fundamentais para entender como as tecnologias digitais foram se transformando ao longo de suas trajetórias, contribuindo com perspectivas valiosas para a pesquisa.

Essa escolha metodológica permite explorar com profundidade as percepções e as experiências dos professores, capturando nuances e significados que ajudam a entender os desafios enfrentados no cotidiano escolar. A pesquisa seguirá etapas estruturadas, incluindo a seleção e categorização dos dados, buscando identificar desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Além disso, a análise será fundamentada em critérios de rigor e objetividade, garantindo que os resultados reflitam com precisão a realidade dos sujeitos pesquisados. Essa abordagem permite construir uma visão contextualizada sobre como as tecnologias impactam o trabalho docente contribuindo para uma discussão mais ampla sobre a EJA no cenário educacional atual. Os autores utilizados para a fundamentação teórica da pesquisa incluem Arroyo (2007), Bardin (1977), Freire (1996), Di Pierro (2010), Haddad (2007), Gadotti (2013), Kenski (2003), Moreira, Henriques e Barros (2020), Silva e Alves (2018), Lévy (1999), Figueiredo (2024), dentre outros.

A pesquisa está organizada com um capítulo introdutório que apresenta as motivações e a relevância do estudo, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Itapetinga/BA. Nesse capítulo, são delineados os objetivos gerais e específicos,

assim como a principal questão que orienta a pesquisa, focando nos desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais na EJA.

O segundo capítulo, "Um Breve Histórico Contextual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil", aborda os principais marcos históricos, políticos e sociais que moldaram essa modalidade de ensino. Nesse contexto, são discutidos os avanços e os retrocessos que caracterizaram a EJA ao longo do tempo, refletindo sobre como essas mudanças influenciaram sua consolidação.

Em seguida, no terceiro capítulo, "O Uso das Novas Tecnologias na Educação", o foco recai sobre os impactos das tecnologias digitais no ambiente escolar, com atenção especial aos desafios enfrentados pelos professores e às oportunidades que essas ferramentas oferecem para a prática pedagógica, especialmente na EJA.

O quarto capítulo, "O Uso da Tecnologia na EJA: desafios e possibilidades" explora as vivências dos professores da EJA, evidenciando os desafios encontrados, as adaptações realizadas diante das mudanças educacionais e tecnológicas, e os desafios enfrentados em suas práticas cotidianas, além das possibilidades que as tecnologias podem proporcionar dentro da sala de aula. Esse capítulo busca entender como os professores constroem suas práticas pedagógicas a partir de suas experiências acumuladas e das constantes transformações do cenário educacional.

O quinto capítulo, "O Percurso Metodológico", detalha o caminho adotado na pesquisa, com ênfase na abordagem qualitativa e na utilização da análise de conteúdo. São descritas as etapas de coleta e análise dos dados, destacando a importância das entrevistas semiestruturadas com os professores da EJA e a organização do *corpus* de análise para responder às questões levantadas no estudo. Embora a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de celulares nas escolas, não tenha sido inicialmente um foco da pesquisa, ela surgiu com frequência nas falas dos professores entrevistados. A recorrência do tema tornou necessário incluí-lo na análise, devido ao impacto direto na dinâmica escolar vivida por eles.

Ao final, esta pesquisa se mostra de grande relevância para a educação, especialmente no campo da EJA, pois busca analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal da cidade de Itapetinga/BA Além disso, contribui para reflexões mais amplas sobre a relação entre educação e tecnologia, possibilitando discussões que enriquecem o entendimento desse cenário educacional. A partir das experiências relatadas pelos professores, foi possível identificar caminhos para aprimorar as práticas pedagógicas e superar os desafios e as possibilidades encontrados no dia a dia escolar, destacando o potencial das tecnologias como

ferramentas de transformação no ensino. Findada a introdução, apresentamos, a seguir, o breve histórico da EJA no Brasil.

2 UM BREVE HISTÓRICO CONTEXTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente capítulo busca contextualizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seus caminhos e transformações, além de fazer uma contextualização da história e das particularidades dessa modalidade tão importante para educação.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma modalidade em constante evolução, refletindo não apenas a dinâmica do sistema educacional, mas também as mudanças sociais ao longo do tempo. Na visão de Gadotti (2013), ela é marcada por avanços e retrocessos ao longo da história do Brasil. A pesquisa não segue uma ordem cronológica; no entanto, busca levantar pontos importantes para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos.

Ao avançarmos pela história da EJA no Brasil, nota-se que esse processo é marcado por reflexos do período histórico e econômico do Brasil. Vale ressaltar que, ao analisarmos esse histórico, a Educação de Jovens e Adultos não surge como uma possibilidade de combate ao analfabetismo no Brasil; porém, desde seu início, foi pensada para atender interesses políticos e econômicos.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil reflete não apenas as mudanças nas políticas públicas, mas também os interesses sociais e econômicos de cada período. Di Pierro (2000) ressalta que, historicamente, essa modalidade foi pensada para atender às demandas políticas e econômicas, em vez de priorizar o direito universal à educação. Esse foco revelou como a educação, muitas vezes, foi usada como ferramenta para a integração produtiva da população, mais do que como um instrumento de emancipação social.

Foi no início da década de 1940, que uma educação de jovens e adultos começou a ser pensada dentro das políticas públicas, esse processo teve início com campanhas de alfabetização para suprir jovens e adultos.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

A partir dos anos de 1960, Paulo Freire e sua equipe no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife se destacaram ao implementar abordagens inovadoras na alfabetização de adultos (Cunha; Goés, 2002). O que

os diferenciava era a abordagem única, em especial a ideia de buscar os temas da educação diretamente nas situações reais do cotidiano das pessoas.

Com a chegada dos anos de 1960, a abordagem de Paulo Freire trouxe uma mudança significativa nesse cenário. Ele defendeu que a alfabetização não deveria ser limitada à aquisição de habilidades técnicas, mas deveria conectar o aprendizado às realidades vividas pelos indivíduos. Haddad e Di Pierro (2000) reforçam que essa perspectiva inovadora valorizou a cultura popular e deu à educação de jovens e adultos um papel de instrumento político e social. Freire (1987) via o aprendizado como um processo transformador, permitindo que os sujeitos reconhecessem seu papel na sociedade e, com isso, desenvolvessem sua autonomia.

Enquanto as práticas tradicionais de alfabetização focavam principalmente em ensinar a ler e a escrever de maneira puramente técnica, o grupo liderado por Paulo Freire mudou a ênfase. Eles passaram a concentrar-se no significado mais amplo do aprendizado na vida das pessoas, ao invés de apenas ensinar habilidades, eles buscaram mostrar como o conhecimento podia transformar suas vidas, conectando-se com suas experiências e realidades (Beisiegel, 1982).

Essa abordagem inovadora de Paulo Freire teve um impacto profundo, ele viu a educação e a alfabetização como expressões culturais únicas, enraizadas na vivência de cada indivíduo. Isso gerou um novo conjunto de ideias e uma abordagem diferente para a alfabetização e a educação popular (Cunha; Goés, 2002). Ao considerar a aprendizagem como algo que vai além de apenas aprender letras e palavras, Paulo Freire abriu caminho para uma nova forma de pensar sobre como a educação pode, verdadeiramente, enriquecer as vidas das pessoas.

Avançando pela década de 1960, o ano de 1964 é marcado pelo golpe militar, um evento que trouxe mudanças profundas para diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação (Rosa, 2006). Nesse período, os movimentos de alfabetização que estavam ligados à ideia de fortalecer a cultura popular foram considerados como ameaças pelos detentores do poder, que responderam com repressão severa. Esses movimentos, que buscavam empoderar a população através da alfabetização, foram reprimidos, cedendo espaço ao MOBREAL¹, um programa de natureza mais assistencialista e conservadora.

¹ O MOBREAL era um projeto ambicioso que buscava a erradicação do analfabetismo em apenas uma década. Ao longo desse período, o programa passou por várias adaptações e ampliou seus objetivos, abrangendo áreas como a educação comunitária e o ensino infantil (Prado, 2010).

Com a repressão imposta pelo regime militar a partir de 1964, iniciativas como os movimentos liderados por Paulo Freire foram desmanteladas, interrompendo práticas inovadoras que buscavam a transformação social por meio da educação. Em substituição, o MOBRAL foi implementado, refletindo uma abordagem conservadora e assistencialista, distanciada das realidades dos sujeitos envolvidos (Rosa, 2006; Prado, 2010).

Apesar da repressão, a EJA continuou a existir, adaptando-se às novas realidades impostas pelo período militar. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, mesmo sob forte controle do Estado, algumas iniciativas educacionais mantiveram um espírito crítico, ainda que de forma velada. Nos anos seguintes, a modalidade se reconfigurou, refletindo não só os interesses políticos da época, mas também as demandas de uma sociedade que passava por mudanças no cenário econômico e social.

Quanto a essa análise, Beisiegel (1982) a corrobora ao apontar que a educação de adultos, nesse período, foi cada vez mais instrumentalizada pelo governo, servindo como um meio de domesticação social e controle ideológico. Ao mesmo tempo, ele destaca que, apesar das limitações impostas pelo regime, ainda havia educadores e movimentos que resistiam, buscando formas de manter a educação como um espaço de reflexão crítica. Esse momento consolidou a percepção de que a educação de jovens e adultos não era apenas uma ferramenta de ensino, mas também um instrumento de controle ou de emancipação, dependendo da forma como era conduzida.

Um marco crucial foi a implantação do ensino supletivo em 1971, que se revelou um ponto de virada na história da educação de jovens e adultos no Brasil. O Centro de Estudos Supletivos foi estabelecido em todo o país, com a intenção de ser um modelo educacional voltado para o futuro, adequado às necessidades de uma sociedade em processo de modernização (Haddad; Di Pierro, 2000). Essa época turbulenta da história educacional do Brasil, marcada por repressão política e transformações sociais, deixou um legado complexo no campo da educação, moldando as bases para debates e mudanças que continuariam a ocorrer nas décadas seguintes.

A sociedade brasileira passou por mudanças importantes quando os governos militares terminaram e o país voltou a ser uma democracia. Estudantes, professores, políticos e outras pessoas se uniram para defender que a escola pública fosse gratuita para todos (Haddad; Di Pierro, 2000). A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional e um direito também para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade apropriada.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 deixa claro que a educação é um direito fundamental e um dever do Estado. Ao garantir a educação básica obrigatória e gratuita para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, o texto reforça a importância de oferecer oportunidades para quem, por diferentes motivos, não pôde concluir seus estudos no tempo esperado. Essa medida é essencial para a Educação de Jovens e Adultos, pois reconhece que a escolarização não pode ser vista apenas como um direito restrito à infância e adolescência, mas sim como um processo contínuo, acessível a qualquer fase da vida.

Apesar da garantia legal, a efetivação desse direito enfrenta diversas dificuldades. Muitas vezes, a oferta da EJA é limitada, com turmas reduzidas, falta de estrutura adequada e poucos investimentos. Além disso, a própria permanência dos alunos na escola se torna um desafio, já que muitos precisam conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades. Quanto a isso, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que, embora a legislação reconheça a necessidade de escolarização para jovens e adultos, as políticas voltadas para essa modalidade ainda são frágeis e descontínuas, o que dificulta sua consolidação como um direito efetivo.

Durante a década de 90, as políticas educacionais seguiram uma abordagem neoliberal, o que resultou em mudanças negativas na educação de jovens e adultos (Haddad, 2007). Além disso, a idade mínima para ficar no ensino fundamental foi reduzida para 15 anos e para o ensino médio, para 18 anos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser vista como uma forma de acelerar o ensino regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Haddad; Di Pierro, 2000).

O ano de 2001 foi um importante marco para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, posto que foi nesse período que o termo EJA passa a ganhar popularidade na educação nacional.

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (Di Pierro, 2010, p. 944).

Esse diagnóstico revela um aspecto central da EJA: a necessidade de ir além de políticas educacionais focadas apenas nas novas gerações, reconhecendo que a exclusão escolar atinge diferentes grupos sociais de maneiras diversas. A desigualdade no acesso à educação não é um problema recente, e sua distribuição entre zonas rurais e urbanas, bem como entre diferentes faixas etárias e grupos sociais, a qual evidencia como fatores econômicos e históricos moldaram esse cenário. Haddad e Di Pierro (2000) já destacavam que a escolarização de jovens e adultos não pode depender apenas da renovação geracional, mas exige ações concretas para incluir aqueles que foram sistematicamente excluídos do direito à educação ao longo da vida.

A proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 de ampliar as ações de escolarização para adultos e idosos foi um passo importante, mas ainda insuficiente para reverter décadas de negligência. Barcelos (2007) aponta que a EJA, muitas vezes, recebe investimentos menores e é tratada como uma política compensatória, em vez de ser vista como um direito educacional contínuo.

Entre os anos de 2003 a 2010 ocorreu a expansão da educação profissional. Nesse governo, passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário e incorporaram-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB,² e desenvolveram várias iniciativas distribuídas em diferentes ministérios voltados aos jovens e adultos; dessas, destacam-se: PROEJA, Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, entre outras.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica para Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Ministério da Educação. Este, por sua vez, é uma maneira de unir a aprendizagem profissional com a educação básica para adultos que estão estudando. O objetivo principal é fazer com que o trabalho manual e intelectual se complete, mostrando que o trabalho pode ser criativo e não deve ser algo que nos faça sentir alienados.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014 e válido por 10 anos, tem como objetivo melhorar a Educação no Brasil. Um ponto importante é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que ainda precisa avançar para garantir que todos tenham acesso à educação e consigam permanecer na escola (Brasil, 2014).

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007.

Duas metas do PNE focam na EJA. A primeira meta buscava aumentar a taxa de alfabetização para 93,5% em pessoas com 15 anos ou mais até 2015. Isso é crucial para incluir todas as idades na educação e, segundo o IBGE, no ano de 2022 o número de analfabetos no Brasil é de 5,6, ou seja, somente em 2022 a meta da PNE foi conquistada. No entanto, o IBGE também mostra que essa porcentagem equivale a cerca de 10 milhões de brasileiros, a qual grande parte é composta por idosos. Apesar do avanço registrado, o número absoluto de pessoas analfabetas ainda é preocupante, especialmente entre os mais velhos, que enfrentam maiores barreiras para retornar à escola. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a EJA precisa ser pensada não apenas como um espaço de alfabetização, mas como uma oportunidade real de acesso ao conhecimento ao longo da vida.

A segunda meta é eliminar o analfabetismo total e reduzir pela metade o analfabetismo funcional até o final do PNE. Isso significa não apenas ensinar a ler e a escrever, mas também garantir que as pessoas tenham habilidades para participar ativamente na sociedade moderna; todavia, o PNE de 2014 completou 10 anos e não conquistou sua meta principal ainda. Essa meta é essencial para criar cidadãos críticos e capazes de se expressar em diversas situações sociais.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por lutas e, apesar de avanços em diversos aspectos, a EJA precisa continuar avançando, pois, mesmo que exista o reconhecimento da sua importância no quesito político da modalidade, é preciso continuar lutando por uma educação como direito humano, uma luta por uma educação que busque superar as condições de existência e de o querer ser mais no mundo (Haddad, 2003).

Apesar das metas claras, ainda enfrentamos desafios. Problemas estruturais, sociais e econômicos impactam as políticas educacionais. Investir em escolas, capacitar professores e adaptar métodos de ensino são passos importantes para superar esses desafios, pois o direito à educação de qualidade não é mais algo a ser discutido, é algo necessário, primordial para o ser humano e para a sociedade.

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (Gadotti, 2013, p. 22).

É preciso pensar a educação como um bem necessário para o desenvolvimento humano, dado que essa precisa ser um recurso primordial, pensada para quem precisa,

principalmente na modalidade de ensino de jovens e adultos. É necessário, antes de tudo, olhar para esse público com mais atenção, buscar entender suas demandas e questões.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui uma história complexa, repleta de marcos importantes, avanços e retrocessos. É uma modalidade que continua necessária e de grande importância para mudar o panorama educacional brasileiro. O direito à educação tem que pensar além de metas, programas e manuais de instruções, a EJA precisa ser desenhada para proporcionar os meios para que o processo de aprendizagem ocorra, com escolas adequadas, materiais e recursos para alunos e professores.

Apesar dos avanços consideráveis e do alcance de algumas metas, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda se depara com dilemas persistentes e novos desafios. Questões antigas, como a falta de infraestrutura e recursos, ainda persistem, ao lado de desafios emergentes, como a adaptação a novas tecnologias educacionais. Diante desse cenário, é fundamental que a persistência e a luta por uma EJA de qualidade sejam mantidas e intensificadas. A EJA, precipuamente, precisa buscar o seu lugar, buscando os direitos a eles privados, para que possa criar os meios e as condições necessárias para que os alunos da modalidade possam ter acesso a uma escola que caminhe em direção à formação de cidadãos críticos e autônomos (Costa, 2007).

Durante toda sua história, a educação de jovens e adultos foi marcada por lutas e a EJA, por si só, é um importante avanço para educação e para sociedade, um direito adquirido pela população, que precisa continuar lutando por uma educação de qualidade. Segundo Haddad (2009), a sociedade precisa seguir em defesa da escolarização de pessoas jovens e adultas e por avanços na implementação de políticas que garantam esse direito. Por isso, é preciso prosseguir a busca por melhorias nessa modalidade tão importante no cenário nacional, pois a Educação de Jovens e Adultos ainda segue entre avanços e retrocessos.

Apesar dos avanços na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ainda existem desafios importantes. Garantir que todos tenham acesso à educação e que o ensino seja de qualidade para essa modalidade é um grande desafio. A falta de boas condições nas escolas, a escassez de materiais educativos e a necessidade de adaptar os métodos de ensino à realidade desses estudantes são problemas que persistem (Haddad; Di Pierro, 2000).

Além disso, a EJA enfrenta desafios modernos, como a integração efetiva da tecnologia na educação de adultos, garantindo que todos possam aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mundo digital. A diversidade de situações econômicas e culturais dos alunos da EJA também requer estratégias inovadoras (Paiva, 2006). Essa diferença é resultado de um histórico de desigualdade social e educacional no Brasil, na qual fatores como renda, local de

moradia e acesso a políticas públicas influenciam diretamente as oportunidades de aprendizado (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) essa influência aparece de várias formas no dia a dia da educação. Muitos estudantes de baixa renda precisam começar a trabalhar cedo, o que reduz o tempo que podem dedicar aos estudos. Outro ponto é que nem sempre as políticas públicas chegam a todos da mesma maneira, deixando algumas regiões com menos investimentos em programas de apoio e formação docente. Os autores também acrescentam que o acesso desigual a esses recursos aprofunda as disparidades educacionais, tornando ainda mais difícil para certos grupos romperem o ciclo de desigualdade.

Muitos jovens que poderiam estar cursando o ensino regular acabam buscando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por diferentes motivos, geralmente relacionados a condições socioeconômicas, dificuldades de aprendizagem ou falta de políticas educacionais eficazes para garantir sua permanência na escola. Oliveira (2020) aponta que fatores como a necessidade de trabalhar cedo, a evasão escolar por desmotivação e a defasagem idade-série contribuem para esse cenário. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a desigualdade de acesso à educação e a falta de suporte adequado durante o ensino regular dificultam a continuidade dos estudos, levando muitos jovens a recorrerem à EJA como uma segunda chance.

Possíveis razões podem incluir desafios socioeconômicos, falta de adaptação ao método tradicional de ensino ou, até mesmo, a necessidade de conciliar estudos com trabalho. Arroyo (2007) aponta que, para esses jovens e adultos, o presente se torna mais importante, dado que vem acompanhado da necessidade de sobrevivência e, por isso, o trabalho é prioridade e a educação passa a ser o segundo plano. Assim, para os estudantes da EJA, a educação passa a ser considerada uma possibilidade de futuro, um projeto distante.

Para enfrentar esse quadro, é crucial promover estratégias que aproximem esses jovens do sistema educacional, ao incentivar a participação ativa e oferecer o suporte adequado. Para Gadotti (2013), a luta pela educação precisa ser em conjunto com a luta pelos demais direitos, pois, além de um programa de Educação de Jovens e Adultos, o aluno precisa ter as condições necessárias para aprender e, com isso, é necessário valorizar os profissionais envolvidos e incentivar a participação ativa da comunidade.

Ainda há um caminho considerável para garantir uma EJA de qualidade, capaz de atender às necessidades específicas dessa parte da população, promovendo uma formação completa para jovens e adultos no contexto educacional brasileiro.

A partir da materialização histórica da EJA e observando o cenário crítico que ora experienciamos percebemos que estamos vivendo um grande esvaziamento das salas de aula dessa modalidade de ensino, é perceptível que muitas escolas estão sendo fechadas devido à diminuição no número de matrículas, rejuvenescimento das turmas e uma grande busca apenas pela certificação. Nesse sentido, devemos nos perguntar: quais são as projeções para a Educação de Jovens e Adultos nesse cenário? Encerramento da EJA? Uma EJA apenas para a Certificação? (Freitas, 2023, p. 64).

Fica evidente um cenário desafiador com o esvaziamento das salas de aula dessa modalidade de ensino. O fechamento de escolas devido à diminuição de matrículas, o rejuvenescimento das turmas e a busca prioritária pela certificação são indicadores preocupantes, indicando a fragilidade do sistema atual da EJA. A concentração na obtenção do diploma, em detrimento do processo educativo mais amplo, gera questionamentos sobre o propósito e a sustentabilidade da EJA no futuro.

Diante desse contexto, a atualidade revela um cenário preocupante, indicado pela perda progressiva de relevância dessa modalidade no contexto educacional (Freitas, 2023). Esse declínio é evidenciado pelos baixos investimentos e pelas políticas que têm descaracterizado a EJA, comprometendo seu papel crucial na promoção da inclusão e na oferta de oportunidades educacionais para uma parcela significativa da população.

Em abril de 2019, o Decreto nº 9.7596 extinguiu praticamente todos os colegiados da administração pública federal, entre os quais a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), fechando assim o canal de comunicação existente entre o MEC, os governos subnacionais e as organizações da sociedade civil dedicadas à temática (Antunes, 2022, p. 21).

Mesmo com esse cenário, o argumento de que não existe demanda para EJA não pode ser adotado, já que, segundo Mansutti (2022), estudos do INEP mostram que, ainda na década de 2020, estamos muito longe de cumprir com o direito à educação previsto em nossa constituição. Para Di Pierro (2010), é preciso atuar conjuntamente com outras esferas que vão além da educacional, para combater a exclusão política, socioeconômica e cultural, que são fenômenos estruturais, os quais, em conjunto, afastam jovens e adultos da educação regular.

Outro sinal claro do declínio da Educação de Jovens e Adultos é a queda no número de matrículas da modalidade na última década. Mansutti (2022) mostra que, após o ano de 2015, a EJA sofreu um grave quadro de falta de investimentos, um dado importante que foi verificado em sua pesquisa é uma queda de 27% nas matrículas na modalidade em todo Brasil.

Ao mesmo tempo, como observado no Parecer CNE/CEB nº 1/2021 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2021, há a continuidade de uma demanda social ampla, complexa, diversificada e presente em todo o território nacional, fazendo com que seja necessária a promoção de políticas públicas educacionais que visem o atendimento dos jovens, adultos e idosos que formam o público-alvo da EJA (Brasil, 2021, p. 12).

Diante desse panorama, fica evidente que a EJA continua sendo uma modalidade importante para o Brasil. Entretanto, é preciso que exista novamente uma luz para Educação de Jovens e Adultos, com esforços e investimentos para que a EJA possa ofertar uma formação de qualidade para seus alunos.

Nesse contexto tão complexo de avanços e retrocessos, a educação e a própria sociedade passaram por mudanças importantes, o que reflete diretamente no cotidiano escolar e no trabalho do professor e, de tal modo, a presença das tecnologias na sala de aula é cada vez maior, cenário esse que tanto pode auxiliar quanto atrapalhar o trabalho do docente, e essa presença das tecnologias na sociedade atual também acontece na Educação de Jovens e Adultos, gerando impactos e mudanças ao longo da trajetória docente.

A EJA apresenta especificidades que diferem do ensino regular, tanto no que diz respeito ao perfil dos alunos quanto às exigências pedagógicas. A formação inicial e continuada dos professores ainda não é suficiente para atender plenamente a essas necessidades. Machado (2000) aponta que as universidades enfrentam desafios na criação de espaços adequados para discutir e aprimorar a formação voltada à EJA. Desde os anos 2000, a situação permanece praticamente inalterada, com a modalidade recebendo pouca atenção nos cursos de licenciatura. Como resultado, muitos professores aprendem a lidar com a realidade da EJA apenas ao longo de suas práticas profissionais.

Haddad e Di Pierro (1994) alertam que a maioria dos professores que atuam na EJA não está devidamente preparada para lidar com as especificidades dessa modalidade. Muitos são recrutados do corpo docente do ensino regular ou atuam na EJA apenas para complementar sua carga horária.

Com esse aprendizado ao longo da sua trajetória docente, é necessário que o educador tenha uma postura acolhedora, de forma a despertar no estudante o interesse por retomar seus estudos. Além disso, o educador de jovens e adultos precisa constantemente reinventar suas práticas pedagógicas (Jatobá; Medeiros; Lopes, 1999).

Frequentemente, esses jovens e adultos enfrentam desafios como desemprego, baixos salários, problemas familiares e condições de vida precárias. Tais circunstâncias comprometem o processo de alfabetização e educação. Garcia, Machado e Zero (2013)

ressaltam que muitos alunos da EJA se encontram em um quadro de desfavorecimento social, e, por isso, é essencial que o professor valorize os conhecimentos e experiências que esses estudantes já possuem.

Os desafios enfrentados pelos alunos da EJA, muitas vezes imersos em condições socioeconômicas desfavoráveis, vão além das dificuldades escolares. Eles lutam contra o preconceito social, racial e etário, buscando respeito e reconhecimento tanto em suas trajetórias educacionais quanto em suas vidas pessoais. Segundo Barcelos (2007), o professor deve reconhecer e incorporar esses conhecimentos prévios na sala de aula, se reinventando constantemente, Nóvoa (2019) reforça essa perspectiva, alertando que o trabalho docente pode se tornar rotineira e medíocre quando o professor deixa de inovar e se reinventar.

A realidade do professor da Educação de Jovens e Adultos é cheia de desafios, mas também de oportunidade, visto que esses educadores têm um papel fundamental na vida dos alunos que buscam uma nova chance nessa modalidade de ensino. Para lidar com as dificuldades do dia a dia e atender às necessidades de seus estudantes, é essencial que os professores estejam abertos a novas maneiras de ensinar. Nesse sentido, surge a necessidade de adaptação às novas tecnologias que estão cada vez mais inseridas na sociedade e na educação.

3 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre o uso de tecnologias na educação ganhou espaço, impulsionado pela necessidade de adaptação ao ensino remoto em situações emergenciais. Conforme Lévy (1999), a cultura digital inserida na nossa sociedade exige cada vez mais do professor, para que ele se adapte. Ainda, o autor relata que esse processo levou muitas escolas e professores a considerarem o uso de ferramentas digitais para ensinar, enfrentando dificuldades em meio a uma estrutura ainda em desenvolvimento e com um suporte institucional nem sempre suficiente.

Segundo Kenski (2007), as Tecnologias da Informação e Comunicação são uma marca da era das Tecnologias Digitais. Com o avanço dessas ferramentas de comunicação e informação, ocorreram mudanças significativas nas qualificações profissionais e na forma como as pessoas vivem, trabalham, se informam e se comunicam no dia a dia, impactando diretamente a vida em sociedade. Lévy (1999) corrobora esse pensamento, destacando que o número de pessoas conectadas à internet cresce constantemente, assim como o número de computadores interligados e o volume de informações inseridas na rede, essa expansão contínua da conectividade digital reforça o impacto das TICs na sociedade.

Com a rápida informatização de todos os setores da sociedade, o Estado enfrenta um grande desafio: garantir que o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) seja democratizado. Além disso, as tecnologias digitais se interligam com a educação e novas exigências são criadas para atender esse cenário que agora faz parte de uma era digital, na qual as novas tecnologias são parte da sociedade de forma integral e a educação, então, precisa se reinventar e o Estado necessita criar os meios para esse processo.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao consagrar a educação como direito de todos e dever do Estado, impulsiona a busca por soluções inovadoras para o ensino, incluindo o uso de tecnologias, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade do ensino e a formação integral do indivíduo, em um contexto em que as tecnologias estão cada vez mais ganhando destaque na nossa sociedade.

A implementação de novas tecnologias no ambiente escolar é um processo cheio de camadas, que vai além de simplesmente adotar ferramentas digitais. Kenski (2003) destaca que as transformações tecnológicas exigem que os professores se adaptem constantemente, ajustando suas práticas para acompanhar o ritmo das inovações. Tardif e Lessard (2009) trazem outra reflexão, observando que a valorização excessiva da tecnologia muitas vezes

desvia o foco da interação humana e do conhecimento pedagógico, tão fundamentais no ensino e na aprendizagem. Já Arruda e Arruda (2018) ressaltam que a presença das tecnologias digitais transforma a dinâmica da sala de aula, exigindo novas formas de interação entre professores, alunos e a própria escola.

De acordo com Gurgel (2016), a implementação das tecnologias na escola enfrenta entraves significativos, sendo a estrutura precária uma das principais limitações. Em muitos contextos, a realidade das escolas não consegue acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos, o que afeta diretamente o trabalho do professor que, mesmo buscando se reinventar e trazer novos recursos para suas aulas, enfrenta dificuldades consideráveis. Essa questão vai de encontro ao discurso de equidade e igualdade na educação, dado que as diferentes realidades das escolas do Brasil impedem que esse processo ocorra. Nesse viés, apesar de políticas públicas e iniciativas que busquem modificar a educação nacional, essas mudanças muitas vezes não conseguem chegar de fato nas escolas, que seguem ultrapassadas.

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos (Nóvoa, 2019, p. 3).

Para Kenski (2003), as tecnologias, quando bem utilizadas, podem transformar a prática educativa, tornando-a mais dinâmica e próxima da realidade dos alunos. No entanto, seu uso precisa ser planejado para evitar que se tornem apenas um recurso sem impacto significativo no aprendizado.

Ao longo da história, a educação sempre esteve atrelada aos recursos disponíveis. Desde a invenção da escrita até a criação dos primeiros computadores, as ferramentas tecnológicas moldaram a forma como o conhecimento é transmitido. No entanto, a intensificação do uso de dispositivos digitais nas últimas décadas trouxe consigo novas possibilidades e complexidades para o trabalho docente. Segundo Kenski (2007), as chamadas novas tecnologias, ao se espalhar pela sociedade, transformam a maneira como as pessoas vivem, trabalham, buscam informações e se comunicam. Essas alterações também afetam diretamente o trabalho do professor e o contexto da sala de aula, criando demandas que antes não existiam no seu trabalho docente.

É fundamental que os professores sejam capazes de se adaptar às novas configurações tecnológicas ao longo da sua trajetória docente, para que possam também auxiliar seus alunos

na sociedade atual. Quanto a isso, Kenski (2003) coloca que a velocidade no âmbito informacional cria uma necessidade de permanente atualização do homem.

Apesar do período que foi escrito, Kenski (2003) ainda é bastante atual, visto que a autora coloca que as transformações tecnológicas são cada vez mais velozes, impondo novos ritmos a tarefa de ensinar e de aprender, sendo preciso estar em constante processo de adaptação ao novo. O professor precisa se adaptar às mudanças ao longo da sua trajetória, mas, como mostra Brito e Cavalcante (2020), grande parte dos professores ainda encontram dificuldades em inserir nas aulas ferramentas ligadas à internet e seus recursos.

Barcelos (2007) reforça a importância de o professor reconhecer e incorporar os conhecimentos e experiências prévias desses alunos em sala de aula, inventar e reinventar-se, construir novas práticas pedagógicas, hábitos e a busca pelo aprender. Então, a necessidade de uma abordagem pedagógica, que leve em consideração o contexto atual da sociedade, é importante. Nóvoa (2019) corrobora essa ideia, trazendo que a prática muitas vezes é rotineira, medíocre, a qual o professor para de inovar e de se reinventar.

As mudanças tecnológicas, com avanços e presença cada vez maiores na sociedade, ocorrem ao longo da trajetória docente e, muitas vezes, de forma acelerada, o que pode demandar um fazer educativo que contemple novas habilidades e competências necessárias em uma sociedade cada vez mais digital (Figueiredo, 2024). Assim, a presente pesquisa tem como foco professores que atuam na EJA há mais de quinze anos, acompanhando de perto as transformações no ensino e as novas demandas trazidas pelas tecnologias digitais. Ao longo de suas trajetórias, esses educadores podem ou não ter ajustado suas práticas para lidar com essas mudanças. Para tanto, compreender como as tecnologias se inserem em seu cotidiano é essencial para refletir sobre o impacto dessas ferramentas no contexto da EJA.

A resistência dos professores à adoção de novas tecnologias na educação é um fenômeno complexo, influenciado por uma variedade de fatores. Entre eles, destacam-se a falta de familiaridade com as tecnologias, preocupações sobre sua eficácia pedagógica, resistência à mudança e falta de suporte institucional. Essas barreiras podem impedir os educadores de explorar todo o potencial das tecnologias digitais para melhorar a qualidade do ensino e promover a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Matos; Coutinho, 2024, p. 1070).

Quando os educadores não se sentem à vontade ou têm dúvidas sobre como essas tecnologias podem realmente contribuir para o aprendizado, é natural que possam hesitar em mudar suas práticas. Afinal, usar novas ferramentas implica repensar métodos que eles construíram e adaptaram ao longo de sua trajetória docente, o que pode ser um desafio.

Kenski (2003) ressalta que a integração de tecnologias na educação exige suporte contínuo e capacitação dos educadores para que eles consigam explorar o potencial pedagógico das ferramentas digitais de maneira efetiva. De forma semelhante, Moreira, Henriques e Barros (2020) observam que, após a implementação do ensino remoto, a adaptação dos professores às tecnologias digitais demandou apoio institucional e acesso a recursos adequados.

Segundo Ferreira, Pereira e Costa (2022), essa falta de recurso nas escolas públicas ficou ainda mais evidente na pandemia iniciada no ano de 2020 pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido popularmente por COVID-19. O chamado ensino remoto emergencial (ERE)³ evidenciou essa problemática, tanto na própria estrutura educacional, quanto no próprio preparo dos professores para lidar com uma educação totalmente vinculada às tecnologias digitais.

Além disso, a trajetória docente e a sua relação com a tecnologia no cotidiano escolar passou por mudanças significativas nos últimos anos, refletindo diretamente no trabalho do professor. De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), muitos professores que já utilizavam ambientes online em suas práticas não imaginavam que uma adaptação tão rápida e abrangente seria necessária. Esse cenário exigiu dos educadores uma reformulação urgente de suas metodologias, desafiando-os a lidar com novas tecnologias e modos de ensinar em um curto espaço de tempo.

Nesse contexto tão complexo de avanços e retrocessos, a educação e a própria sociedade passaram por mudanças importantes, o que reflete diretamente na escola e no trabalho do professor. Nesse ínterim, a presença das tecnologias na sala de aula é cada vez maior, cenário esse que tanto pode auxiliar quanto atrapalhar o trabalho do docente; e essa presença das tecnologias na sociedade atual também acontece na Educação de Jovens e Adultos, o que gera impactos e mudanças ao longo da trajetória docente.

Para Souza (2021), o contexto diverso colocou à prova a relação dos professores com o uso das ferramentas escolares tradicionais, ao forçar um uso alternativo, massivo e muitas vezes irreflexivo das tecnologias. Essa mudança abrupta desafiou a forma como os educadores se relacionavam com o ensino, exigindo uma adaptação rápida às novas demandas tecnológicas, e, ainda, esses nem sempre possuíam o tempo necessário para uma reflexão profunda sobre essas práticas.

³ A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, definiu diretrizes e normas para a educação durante o período de excepcionalidade causado pela pandemia, pedindo a realização de atividades pedagógicas a distância (Brasil, 2020).

Segundo Silva e Alves (2018), enquanto muitos profissionais demonstram interesse, disponibilidade e possuem habilidades específicas para utilizar tecnologias, há aqueles que se mostram receosos diante das mudanças. Esses educadores, em particular, tendem a resistir à incorporação das tecnologias digitais nas suas práticas, especialmente quando envolve a introdução de dispositivos nas aulas. Esse receio em adotar novas ferramentas tecnológicas destaca as dificuldades que alguns professores enfrentam ao se adaptar ao novo cenário educacional.

A adaptação dos professores ao uso de tecnologias na EJA, como apontam Silva e Alves (2018), ocorre de maneira diversa, dependendo da familiaridade, do acesso e do suporte disponível. Enquanto alguns docentes se interessam e buscam formas de integrar essas ferramentas ao ensino, outros enfrentam dificuldades que vão desde a insegurança até a falta de recursos estruturais. Tardif e Lessard (2009) alertam que a supervalorização da tecnologia pode desviar o foco do conhecimento pedagógico e da interação professor-aluno, elementos essenciais para o aprendizado. Assim, é necessário considerar que a tecnologia, apesar de sua relevância crescente, precisa estar atrelada a metodologias bem estruturadas para, de fato, contribuir com o ensino.

No contexto da EJA, essa discussão se torna ainda mais complexa, pois os desafios enfrentados pelos alunos muitas vezes envolvem não apenas a aprendizagem dos conteúdos formais, mas também a superação de dificuldades sociais e econômicas que impactam sua relação com a escola. Barcelos (2007) enfatiza que o professor da EJA precisa constantemente reinventar suas práticas para atender a um público tão heterogêneo, uma vez que o público da EJA é formado por pessoas de diferentes idades, realidades e experiências de vida distintas. Muitos alunos conciliam os estudos com o trabalho e a família, o que exige abordagens pedagógicas mais conectadas com suas vivências. Isso exige que a tecnologia seja utilizada de forma estratégica, valorizando as experiências prévias dos alunos e criando um ambiente de ensino que dialogue com suas realidades. Para isso, a capacitação contínua dos docentes é um fator indispensável, garantindo que as inovações tecnológicas sejam incorporadas de maneira significativa no processo educativo.

Kenski (2003) reforça que o avanço tecnológico tem imposto um ritmo acelerado de mudanças na educação, exigindo que professores se adaptem rapidamente às novas demandas. Essa necessidade constante de atualização pode ser um desafio para docentes que atuam há muitos anos na EJA, pois exige não apenas aprendizado técnico, mas também uma reformulação nas formas de ensino. Moreira, Henriques e Barros (2020) observam que, embora muitos professores já utilizassem ambientes virtuais antes da consolidação do ensino

remoto, a transição para um modelo mais digitalizado ocorreu sem planejamento adequado, o que evidenciou a importância de políticas públicas eficazes para apoiar essa mudança.

A presença das tecnologias digitais na escola, no entanto, não significa uma garantia de melhorias automáticas no ensino. Para Nóvoa (2019), a escola precisa se reestruturar para acompanhar o século XXI, mas sem perder a essência do processo educativo. Em tal cenário, o uso da tecnologia deve ser uma escolha pedagógica consciente, que agregue valor à prática docente e não apenas acompanhe tendências. Quando aplicada de maneira reflexiva e planejada, a tecnologia pode enriquecer o ensino, aproximar o aluno da escola e tornar a aprendizagem mais significativa. No entanto, a ausência de infraestrutura adequada e o despreparo dos professores podem transformar esse processo em um desafio ainda maior, dificultando sua efetividade no cotidiano escolar.

A relação entre a tecnologia e o cotidiano docente na EJA envolve não apenas a adaptação individual dos professores, mas também o papel das políticas educacionais nesse processo. Como aponta Kenski (2003), a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação requer mais do que apenas disponibilidade de recursos, sendo necessário investimento na formação docente e na reestruturação do ambiente escolar. Barcelos (2007) reforça que, sem planejamento e apoio, a tecnologia pode se tornar mais um obstáculo do que uma solução, especialmente para professores que não tiveram formação voltada para esse novo cenário digital.

Na EJA, essa necessidade de adaptação se intensifica, pois os professores lidam com públicos diversos, que possuem diferentes graus de familiaridade com a tecnologia e as distintas formas de aprendizado. Nesse sentido, a tecnologia pode atuar como um recurso facilitador, permitindo que os docentes ampliem suas estratégias de ensino e tornem o aprendizado mais dinâmico. Kenski (2007) sugere que o uso de ferramentas digitais pode aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, tornando-os mais acessíveis e interativos.

Arruda e Arruda (2019) destacam que a introdução das TICs na sala de aula exige um novo olhar sobre a relação ensino-aprendizagem, a qual o professor não apenas compartilha o conhecimento, mas também atua como mediador, estimulando a construção coletiva do saber. No entanto, para que isso aconteça de maneira efetiva, é fundamental que os professores sejam capacitados e tenham autonomia para explorar as tecnologias de acordo com suas necessidades e as de seus estudantes.

Essas transformações, ao longo da trajetória docente, nos levam a explorar a metodologia deste estudo, que se baseia na pesquisa qualitativa com análise de conteúdo. Assim, ao ouvirmos os desafios e possibilidades encontrados pelos professores, podemos

entender melhor como eles lidam com as transformações trazidas pela tecnologia no cotidiano escolar.

4 O USO DA TECNOLOGIA NA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo busca discutir os desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as transformações que essas ferramentas trouxeram para o cotidiano escolar. As tecnologias, ao mesmo tempo que oferecem novos recursos pedagógicos, podem apresentar barreiras que impactam diretamente o trabalho docente.

Para Kenski (2003), as tecnologias digitais vêm impactando de maneira significativa a dinâmica educacional, exigindo novas formas de ensinar e aprender. A autora destaca que a inserção dessas ferramentas na educação não se limita ao uso de dispositivos, mas envolve uma transformação nas práticas pedagógicas e na forma como o conhecimento é construído.

Nascimento, Costa e Almeida (2015) complementam essa visão ao afirmarem que, na Educação de Jovens e Adultos, a inclusão digital não deve ser vista apenas como um meio de acesso à tecnologia, mas como uma estratégia para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Para esses autores, a ausência de políticas eficazes de formação docente e infraestrutura adequada representam um grande obstáculo à implementação das tecnologias na EJA.

Nesse ínterim, torna-se importante, dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos, compreender que o contexto de vida dos alunos e a forma como esses lidam com a tecnologia é parte essencial do trabalho do professor. Isso se dá, pois muitos têm pouco contato com recursos digitais fora da escola; enquanto outros já os utilizam no dia a dia. Reconhecer essas diferenças ajuda a perceber até onde é possível avançar com o uso das tecnologias e de que maneira elas podem, de fato, dialogar com a realidade de cada turma.

Segundo Gurgel (2016), um dos principais desafios da inclusão digital na EJA é a falta de familiaridade de muitos estudantes com as tecnologias. Diferente das novas gerações, que crescem imersas no ambiente digital, esses alunos, frequentemente, encontram dificuldades para manusear dispositivos e acessar plataformas de ensino. Além disso, o autor destaca que a limitação não está apenas nos estudantes, mas também nos professores que, muitas vezes, não recebem formação adequada para integrar as ferramentas digitais ao ensino.

Kenski (2013) reforça essa perspectiva ao destacar que a tecnologia, por si só, não transforma a educação. Para que sua aplicação seja efetiva, é fundamental que os professores tenham preparo para incorporá-la de maneira crítica e didática. Ela aponta que, sem essa formação, os recursos digitais acabam sendo subutilizados, reduzidos a ferramentas de apoio em vez de atuarem como elementos centrais no processo de aprendizagem. Assim, ao lado das

dificuldades estruturais mencionadas por Gurgel (2016), a necessidade de capacitação docente se torna um fator decisivo para a implementação eficaz das tecnologias na EJA.

Kenski (2013) explica que o professor não pode apenas conhecer as tecnologias, mas entender como elas se conectam ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente na EJA, a qual os desafios são ainda maiores. Muitos docentes acabam vendo a tecnologia como algo distante ou complicado, o que dificulta sua aplicação na prática. Além disso, a autora aponta que o tempo de planejamento e execução das aulas também se transforma, já que o uso das ferramentas digitais exige não só preparo técnico, mas também um olhar pedagógico atento às necessidades dos estudantes. Para a autora, a formação continuada dos professores é essencial, pois, sem um suporte adequado, as tecnologias acabam sendo subutilizadas ou usadas de forma mecânica, sem realmente contribuir para a aprendizagem.

Gómez (2015) aponta que a inclusão digital na EJA não pode se limitar ao acesso às tecnologias. Ele defende que, mais do que apenas disponibilizar ferramentas, é preciso criar estratégias que façam os alunos interagirem com elas de forma ativa e crítica. Para o autor, o aprendizado digital não acontece só pelo contato com computadores ou internet, mas quando os estudantes realmente usam esses recursos para pensar, resolver problemas e produzir conhecimento.

Tostes e Costa (2016) trazem um ponto interessante ao observarem que muitos estudantes da EJA já fazem uso das tecnologias, ainda que de forma intuitiva. Redes sociais, aplicativos de mensagens e até pesquisas na internet fazem parte da rotina deles, mesmo sem um direcionamento educacional. Para os autores, isso abre um caminho para que a escola aproveite essas ferramentas no ensino, ajudando os alunos a transformarem esse uso espontâneo em algo mais estruturado e útil para sua formação.

Gómez (2015) e Tostes e Costa (2016) mostram que a tecnologia já está presente na vida dos alunos e dos professores e o desafio é fazer com que ela contribua de fato para a aprendizagem. Nascimento, Costa e Almeida (2015) complementam ao lembrar que essa formação também precisa estar conectada às exigências do mercado e da sociedade.

Branco (2022) aponta que a introdução da tecnologia no ensino exige uma mudança na forma de conduzir as aulas, rompendo com métodos totalmente tradicionais. Para o autor, o professor precisa ir além do quadro e do giz, tornando a aprendizagem mais dinâmica e conectada à realidade dos alunos. Esse pensamento se alinha ao que Kenski (2013) defende ao afirmar que a tecnologia, quando bem aplicada, não deve ser um mero complemento, mas sim um recurso que transforma a relação entre professor e estudante. No entanto, essa transição exige mais do que apenas a disposição para inovar: é necessário planejamento e um olhar

atento sobre como utilizar as ferramentas digitais de forma que agreguem valor ao ensino e tornem o aprendizado mais eficaz.

Gurgel (2016) acrescenta que um dos desafios dessa integração é justamente a insegurança de muitos professores diante do uso das tecnologias em sala de aula. Branco e Pinto (2022) alertam que, sem um domínio mínimo desses recursos, o educador pode acabar sendo visto como alguém ultrapassado, perdendo a conexão com os estudantes. Assim, enquanto Kenski (2013) destaca a importância de reformular o ensino com o apoio das tecnologias, Gurgel (2016) lembra que essa mudança só será possível se houver um processo contínuo de experimentação e adaptação por parte dos professores.

Pedró (2016) comenta que, enquanto a tecnologia evoluiu rapidamente nos últimos 20 anos, mudando o dia a dia e até a forma como trabalhamos, a escola parece não ter acompanhado esse ritmo. Ele aponta que muitas pesquisas mostram certa resistência dos sistemas de ensino em mudar suas práticas, como se a educação ainda estivesse presa a um modelo tradicional, distante das transformações digitais que já fazem parte da vida dos alunos.

Para Pedró (2016), o que realmente impacta a qualidade da educação não é simplesmente a presença ou ausência da tecnologia, mas sim a forma como ela é integrada ao ensino. Ele argumenta que tudo depende da abordagem pedagógica e das condições em que essa prática acontece na sala de aula. O autor também reforça que quando os professores têm as competências certas e contam com apoio para aprimorar seu trabalho, a tecnologia pode enriquecer o aprendizado e ampliar as possibilidades do que pode ser ensinado. Por outro lado, quando esses fatores não são considerados, a introdução da tecnologia acaba gerando muitos desafios, os quais sobrecarregam os docentes sem, necessariamente, melhorar os resultados.

Gurgel (2016) complementa essa visão ao apontar que, na prática, muitos professores enfrentam dificuldades justamente porque a estrutura das escolas nem sempre oferece suporte adequado para a aplicação das tecnologias. Ele ressalta que, sem planejamento e condições favoráveis, os docentes acabam sobrecarregados e sem tempo para explorar essas ferramentas de forma eficiente.

Não se pode esperar que os professores adotem tecnologias que ultrapassem os limites do que já conhecem e apliquem em sua prática diária. Isso ajuda a entender, como destaca Pedró (2016), o porquê que muitas ferramentas, como a lousa interativa, são mais facilmente aceitas pelos docentes, enquanto outras tecnologias, que exigem mudanças mais profundas na forma de ensinar, encontram maior resistência. Para o autor, é possível dizer que essas ferramentas mais familiares se encaixam no que já é feito em sala de aula, sem exigir um

distanciamento do que já é feito ao longo do seu trabalho. Levy (1999) traz uma perspectiva que complementa essa visão ao afirmar que a incorporação das tecnologias na educação não deve ser vista como uma substituição dos métodos tradicionais, mas como uma expansão das possibilidades de ensino e aprendizagem.

Gurgel (2016) observa que a tecnologia já faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, influenciando desde a comunicação até o acesso à informação. No entanto, ele ressalta que essa presença não significa, automaticamente, que seu uso na educação aconteça de maneira eficiente. Muitas vezes, as escolas ainda operam com metodologias tradicionais que não dialogam com a realidade digital dos alunos, criando um descompasso entre o que acontece dentro e fora da sala de aula.

Para Pedró (2016), a resistência dos sistemas educacionais às mudanças tecnológicas não está unicamente na falta de recursos, mas na dificuldade de adaptação dos métodos de ensino. Para ele, a tecnologia não deve ser inserida como um elemento isolado, mas sim como parte de uma transformação mais ampla na maneira de ensinar e de aprender. Kenski (2013) traz uma reflexão um pouco diferente ao afirmar que a presença da tecnologia na sociedade não significa, necessariamente, que ela será absorvida de maneira natural pelo ensino. Para a autora, a questão não está apenas na resistência dos professores, mas na própria lógica do tempo docente que, muitas vezes, não permite uma incorporação aprofundada dessas ferramentas.

Nesse contexto, o uso de tecnologias móveis, como celulares e tablets, já faz parte do cotidiano dos estudantes e influencia diretamente a dinâmica da sala de aula. Muitos utilizam esses dispositivos para acessar plataformas online, registrar momentos das aulas com fotos e vídeos e interagir com o conteúdo de formas que antes não eram possíveis. Essa realidade modifica não apenas a forma como o conhecimento é compartilhado, mas também as relações entre professores e alunos, criando novas possibilidades para a construção do aprendizado (Borba; Scucuglia; Gadanidis, 2014).

Branco (2022) acrescenta que essa transformação pode ser positiva, desde que o uso dessas tecnologias seja planejado e conduzido de maneira estratégica. Para ele, não basta permitir que os dispositivos entrem na sala de aula, é preciso que o professor saiba como utilizá-los a favor do ensino, tornando a experiência mais proveitosa para os estudantes. Sem esse direcionamento, a presença da tecnologia pode acabar sendo apenas uma distração, sem contribuir, de fato, para o aprendizado. Esse receio tem levado a medidas mais restritivas quanto ao uso de celulares em escolas, como a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso desses dispositivos por estudantes da educação básica em instituições públicas e privadas. A

norma proíbe o manuseio durante as aulas, intervalos e momentos de recreio, buscando preservar o bem-estar dos alunos e minimizar os impactos negativos da hiperconectividade no ambiente escolar. No entanto, a lei permite exceções, como o uso orientado por professores para fins educacionais e casos específicos que garantam acessibilidade e direitos essenciais (Brasil, 2025).

O celular se tornou um dispositivo que ultrapassa as limitações dos computadores de mesa e notebooks, intensificando o consumo constante de estímulos audiovisuais. Sua portabilidade permite que os usuários permaneçam conectados o tempo todo, independentemente do ambiente em que esteja tornando a interação com a tecnologia ainda mais imediata e imersiva (Zuin; Zuin, 2018). Kenski (2013) observa que essa conectividade permanente também impacta a educação, pois altera a forma como os alunos acessam e processam informações. Para a autora, o desafio não está apenas na presença desses dispositivos na sala de aula, mas em como eles podem ser incorporados de maneira produtiva ao ensino, transformando o excesso de estímulos em oportunidades para novas práticas pedagógicas.

Na Educação de Jovens e Adultos esse cenário não é diferente, já que os dispositivos móveis estão presentes em todas as idades e influenciam diretamente a forma como os estudantes acessam e interagem com o conhecimento. O uso constante do celular não é mais exclusivo dos mais jovens. Atualmente, ele se tornou uma ferramenta indispensável para pessoas de todas as faixas etárias, modificando a forma como a informação é consumida e memorizada (Zuin; Zuin, 2018). Embora a Lei nº 15.100/2025 tenha como foco a educação básica, a questão do uso de celulares na EJA também merece atenção. Os desafios relacionados à distração e à necessidade de um uso mais direcionado dessas tecnologias se aplicam igualmente a esse contexto, tornando fundamental que a escola e os professores saibam equilibrar restrições e aproveitamento pedagógico para que esses dispositivos sejam aliados no aprendizado e não barreiras ao ensino.

Por isso, a escola pública precisa ir além do simples acesso à tecnologia e pensar em como integrá-la de maneira efetiva ao ensino. Pacheco (2021) ressalta que a inclusão digital não deve se limitar a disponibilizar dispositivos ou conexão à internet, mas envolver uma mudança real nas metodologias adotadas. Isso significa criar estratégias que permitam que alunos e professores utilizem a tecnologia de forma crítica e consciente, garantindo que ela se torne uma ferramenta de aprendizado, e não apenas um elemento distrativo dentro da sala de aula.

Para isso, é fundamental que a internet e os recursos digitais sejam incorporados ao ensino de maneira planejada, estimulando o pensamento reflexivo e a participação ativa dos estudantes. Como aponta Pacheco (2021), o educador tem um papel essencial nesse processo, pois é por meio dele que os alunos aprendem a questionar, interpretar e utilizar a informação de maneira responsável. Assim, a tecnologia na escola deve ser vista como um meio para ampliar horizontes e reduzir desigualdades, desde que seja usada com um propósito pedagógico claro e alinhado às necessidades da realidade educacional.

Essa realidade exige que a escola repense suas práticas pedagógicas para atender melhor os alunos da EJA, considerando que muitos deles, mesmo após um dia exaustivo de trabalho, chegam à sala de aula com expectativas concretas sobre o que vão aprender. Pacheco (2021) destaca que a tecnologia no ensino precisa fazer sentido para esse público, aproveitando ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia, como celulares e redes sociais. Todavia, só ter acesso a esses recursos não garante que eles serão bem aproveitados. A escola precisa orientar esse uso, com a ajuda aos alunos, para que esses possam ir além do que já fazem por conta própria e, ainda, com a demonstração de como a tecnologia pode, de fato, contribuir para o aprendizado.

O impacto da tecnologia na educação não depende só de ter celulares ou computadores disponíveis, mas do jeito como são usados nas aulas, pois muitas escolas ainda resistem a essa mudança ao seguir métodos antigos que não conversam com a realidade digital dos alunos (Pedró, 2016). Gurgel (2016) acrescenta que, quando a tecnologia não é bem integrada ao ensino, ela pode acabar sendo mais um problema do que uma solução, tornando as aulas confusas ou pouco produtivas. A escola, então, precisa parar de tratar o celular apenas como uma distração e enxergar nele um recurso que pode facilitar o aprendizado. O grande desafio não está em aceitar a tecnologia, mas em saber como usá-la da melhor forma. A EJA tem a chance de tornar esses meios digitais aliados no ensino, desde que sejam aplicados com propósito e de um jeito que faça sentido para os estudantes.

Diante desse cenário, é essencial entender como os professores da EJA enxergam as novas tecnologias e de que forma elas fazem parte do seu dia a dia em sala de aula. Mais do que simplesmente disponibilizar recursos digitais, é preciso compreender os desafios que esses educadores enfrentam ao lidar com essas ferramentas, desde a adaptação às novas metodologias até a estrutura disponível para seu uso. Ao mesmo tempo, é necessário identificar as possibilidades que a tecnologia oferece para enriquecer o ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e conectadas à realidade dos alunos. Essa análise permite um olhar mais próximo da realidade da EJA, ajudando a encontrar caminhos que tornem a tecnologia uma

aliada no processo de aprendizagem, sem que seu uso se torne algo mecânico ou distante da rotina dos estudantes.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A metodologia deste estudo foi escolhida para atender aos objetivos propostos, buscando uma compreensão detalhada e contextual das questões investigadas. Assim, tendo em vista que o objetivo geral é *analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, optamos pela abordagem qualitativa, a qual permite explorar com profundidade os fenômenos sociais e educativos em seus contextos naturais.

A abordagem qualitativa privilegia a compreensão profunda dos fenômenos sociais, de modo a valorizar as experiências, as percepções e os significados atribuídos pelos indivíduos em seus contextos. Diferentemente dos métodos quantitativos, que buscam generalizações e dados estatísticos, a pesquisa qualitativa se propõe a explorar a complexidade e as nuances das relações humanas. Minayo (2014) ressalta que essa abordagem exige do pesquisador uma postura aberta, flexível e reflexiva, além da capacidade de interpretar os dados de forma contextualizada e sensível às especificidades do objeto de estudo.

Para Pope e Mays (2005), a pesquisa qualitativa é especialmente eficaz para investigar fenômenos sociais em seus ambientes naturais, capturando a riqueza dos processos e interações que compõem a realidade. Ela permite ir além das aparências, desvelando camadas de significados que não estariam acessíveis por métodos mais estruturados. Essa abordagem possibilita uma análise aprofundada dos contextos históricos, culturais e sociais que moldam as experiências humanas, contribuindo para a construção de conhecimentos mais alinhados às dinâmicas reais da sociedade.

O tipo de pesquisa escolhido foi a pesquisa exploratória, uma abordagem que busca construir um entendimento inicial sobre o tema investigado, sendo especialmente indicada para situações em que se deseja aprofundar questões ainda pouco exploradas. Segundo Gil (1991), esse tipo de pesquisa tem como foco levantar informações, identificar elementos importantes e abrir caminhos para novas reflexões. Com uma estrutura flexível, ela utiliza recursos como revisão bibliográfica, análise de documentos e coleta de dados diretamente de fontes que vivenciam e conhecem o problema estudado. Neste trabalho, a escolha pela pesquisa exploratória se justifica pela necessidade de compreender os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao tratar de práticas pedagógicas, de desafios e de possibilidades enfrentadas pelos professores e as relações construídas no ambiente escolar, essa abordagem exploratória permite investigar temas ainda pouco discutidos na literatura ou que demandam uma análise

mais contextualizada. De acordo com Malhotra (2001), a pesquisa exploratória é particularmente eficaz para investigar problemas complexos e ajudar a estruturar o conhecimento, orientando os próximos passos da investigação. Com essa flexibilidade, a pesquisa exploratória se ajusta ao objetivo de mapear desafios e possibilidades no uso das tecnologias, o que proporciona uma visão inicial que pode fundamentar discussões futuras (Gil, 1991). Mais do que buscar respostas definitivas, essa abordagem oferece subsídios para entender o impacto das tecnologias no trabalho docente e nas práticas educativas, abrindo espaço para uma análise mais profunda e direcionada às necessidades dessa modalidade de ensino.

A pesquisa foi executada em um colégio municipal, localizado no município de Itapetinga/BA, juntamente com o cronograma detalhado de execução. Após essa exposição inicial aos dirigentes do espaço educacional, foi realizada uma nova visita à escola marcada pela direção, com a finalidade de estabelecer um contato direto com os professores, de compreender suas demandas e peculiaridades, além de apresentar detalhadamente os objetivos e procedimentos da pesquisa. Essa interação foi essencial para construir uma relação de confiança e colaboração com os participantes do estudo, garantindo a qualidade e a relevância dos dados coletados.

Quanto a Itapetinga, este é um município situado no interior do estado da Bahia, integrando tanto a Mesorregião do Centro-Sul Baiano quanto a Microrregião de Itapetinga. De acordo com o IBGE (2022), geograficamente, encontra-se entre as cidades de Vitória da Conquista e Itabuna, a uma distância de 562 km da capital do estado, Salvador. De acordo com o último censo realizado em 2022, a população de Itapetinga é de 65.897 habitantes, classificando-a como a 31ª cidade mais populosa da Bahia. O município de Itapetinga, segundo o IBGE, tinha, no ano de 2010, um índice de escolarização de 6 a 14 anos de 96,8% da população. Apesar de uma taxa de escolarização considerada alta, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2021, mostra resultados considerados baixos. Os dados expostos pelo IBGE revelam que a nota atingida pelo município nos anos iniciais da educação básica foi de 3,9; e, nos anos finais, de 3,7. Esse panorama evidencia que o município tem muito a avançar na educação.

De acordo com o QEdu⁴, o número de alunos matriculados na educação municipal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é de 650 alunos. Por isso, a escola municipal

⁴ O QEdu é um portal dedicado a dados educacionais, lançado em 2012, que oferece uma vasta gama de informações sobre a Educação Básica no Brasil. O site disponibiliza dados em diferentes níveis, abrangendo o país, estados, municípios, além de informações específicas por escola (QEdu, 2025).

escolhida é tão importante para a pesquisa, já que ela recebe praticamente quase metade dos alunos matriculados na EJA. Por ser uma escola localizada na zona urbana, em uma localidade considerada central e que oferece transporte escolar, ela é a principal opção para os alunos que buscam a modalidade de ensino para jovens e adultos no período noturno. Por esse motivo, Itapetinga/BA e a escola municipal escolhida são relevantes para esta pesquisa, pois apresentam um recorte importante da Educação de Jovens e Adultos no município, podendo trazer informações e resultados significativos para os estudos nessa temática.

Nesse contexto, a partir da observação e pesquisa exploratória foram obtidas informações relevantes sobre a escola municipal. O colégio oferece 11 turmas de Educação de Jovens e Adultos no horário noturno, distribuídas em quatro horários consecutivos, sem intervalo, facilitando a participação dos alunos que vão direto do trabalho para a escola. Antes das aulas, é oferecida uma merenda aos estudantes, proporcionando-lhes alimentação antecipadamente ao início das atividades. O transporte municipal é disponibilizado para buscar os alunos em pontos específicos dos bairros da cidade, o que garante o acesso dos estudantes às aulas e o retorno seguro para casa após o término das atividades escolares.

Durante a pesquisa, foram realizadas entrevistas com cinco professores da Educação de Jovens e Adultos, todos com mais de 15 anos de experiência na área. Além dos professores, foi necessário conversar com a vice-diretora do colégio para obter mais informações sobre o funcionamento da escola. A escolha dos sujeitos se baseou em sua experiência de longa data na modalidade, o que assegura a vivência das transformações tecnológicas, ao longo dos anos, a todos (enquanto esses atuavam como docentes). O critério de inclusão considerou professores que lecionaram na EJA em diferentes períodos, que acompanharam as possíveis mudanças tecnológicas na modalidade. Já o critério de exclusão envolveu profissionais com pouca experiência na modalidade.

Em uma conversa com os professores, eles fizeram a sugestão de identificá-los na pesquisa com nomes de plantas e flores e, por tal razão, foi permitido que escolhessem livremente a que melhor os representasse. Dessa forma, foram selecionados os seguintes nomes: Cacto, Orquídea, Girassol, Rosa e Lírio.

A pesquisa qualitativa foi a que melhor se encaixou para a presente pesquisa e, como proposto por Cervo e Bervian (1996), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca profunda de informações, utilizando métodos que permitem entender o fenômeno estudado em seus contextos específicos. No caso deste estudo, as entrevistas semiestruturadas servirão como principal recurso de coleta de dados. Essa escolha se justifica por oferecer flexibilidade, permitindo ao entrevistador adaptar as perguntas ao longo do diálogo conforme as respostas

surjam. Como afirmam Cervo e Bervian (1996), a entrevista é uma ferramenta fundamental em pesquisas qualitativas, pois permite captar não apenas informações objetivas, mas também as percepções, experiências e sentimentos dos participantes.

Após observar e entender o funcionamento da modalidade na escola, as entrevistas foram realizadas no próprio local, sendo previamente agendados com os cinco professores da Educação de Jovens e Adultos. Para garantir a fidelidade dos relatos, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas para uma análise detalhada. O roteiro de perguntas serviu como base, mas ajustes foram feitos ao longo das conversas para respeitar as narrativas dos professores e capturar diferentes perspectivas sobre o tema.

Nesse espaço, a entrevista foi estruturada a fim de analisar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos, partindo do percurso profissional dos entrevistados na EJA. Assim, as vivências captadas por perguntas como "Pensando no início do seu trabalho na EJA, como você percebe a evolução do uso das tecnologias digitais ao longo do seu percurso profissional?" e "Quais as principais mudanças que as tecnologias digitais trouxeram para o seu trabalho na EJA, considerando tanto os benefícios quanto às dificuldades?". O foco, portanto, é analisar as mudanças que marcaram o percurso profissional sob a ótica dos desafios e possibilidades digitais no contexto do professor da EJA, buscando captar as possibilidades de aplicação, os benefícios e as dificuldades encontradas.

Dando continuidade, teve como foco os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais na EJA. Para isso, foram feitas perguntas como "Quais os principais desafios que você identifica no uso das tecnologias digitais em sala de aula?" e "Que possibilidades essas ferramentas podem trazer para o ensino na EJA, na sua percepção?".

Por fim, o foco foi entender a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar. Questionamentos como "Quais tecnologias digitais você utiliza atualmente em sala de aula? Se não utiliza, qual o motivo para não usar?" e "Como você percebe o impacto dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem? A presença dessas tecnologias em posse dos alunos impacta nas aulas?" foram levantados para identificar como os professores percebem e utilizam essas ferramentas no ensino.

Para a análise das entrevistas, foi utilizado a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), uma metodologia amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, com o objetivo de organizar e interpretar o conteúdo de mensagens e relatos de forma sistemática. Ela busca identificar padrões, significados e categorias nos dados coletados, revelando tanto os elementos explícitos quanto os implícitos presentes nas falas dos sujeitos. Segundo Bardin

(1977), essa análise se desenvolve em três etapas principais: i) a pré-análise, a qual ocorre a organização inicial e seleção do material; ii) a exploração do material, que consiste na leitura detalhada e na categorização das informações; e, por fim, iii) o tratamento dos resultados, momento no qual os dados são interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa.

Franco (2008) complementa essa abordagem ao reforçar a importância da categorização como ponto central da análise de conteúdo, destacando que as categorias precisam ser claras, objetivas e pertinentes aos objetivos do estudo. Ele também enfatiza que a análise de conteúdo deve permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, os quais partem das experiências e das percepções dos participantes. Dessa forma, as categorias criadas não são apenas agrupamentos de informações, mas também caminhos para interpretar os sentidos e as relações existentes no material analisado.

O caminho da pesquisa foi desenvolvido em etapas bem definidas, seguindo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2008). A primeira etapa consistiu na constituição do *corpus* de análise, o qual é formado pelas transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O *corpus* de análise é o conjunto de dados que foi utilizado na pesquisa para ser examinado de acordo com a metodologia escolhida, sendo composto por informações diretamente relacionadas ao objetivo da pesquisa, como os relatos dos professores e outros documentos pertinentes, como informações da escola a respeito dos equipamentos disponíveis e dos espaços destinados ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Esses dados foram selecionados com base em critérios de exaustividade, representatividade e relevância, garantindo respostas adequadas às questões de pesquisa. Nessa fase, a leitura flutuante foi aplicada, uma abordagem inicial e exploratória do material, o que permite uma familiarização livre e intuitiva para identificar categorias preliminares de análise, possibilitando a imersão no material e a identificação de categorias iniciais. Na etapa seguinte, o material foi organizado e as categorias foram construídas com base nos princípios descritos por Bardin (1977), como exclusão mútua, homogeneidade e pertinência, o que assegurou uma análise clara e sistemática.

As unidades de registro extraídas dos dados foram agrupadas em categorias que refletem os principais temas relacionados ao estudo. Para Franco (2008), esse processo de categorização é essencial, pois organiza os dados de maneira lógica e facilita a interpretação, proporcionando uma análise mais aprofundada. As interpretações foram realizadas com base nos referenciais teóricos que orientam a pesquisa. O objetivo, portanto, foi atribuir

significados aos dados, relacionando-os aos desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais na prática docente.

Toda essa abordagem foi feita seguindo os parâmetros e diretrizes do Comitê de Ética (CNS nº 466/2012). Dessa maneira, a pesquisa é conduzida em estrita conformidade com os princípios éticos e legais, o que assegura a segurança e o bem-estar dos sujeitos da pesquisa envolvidos. Além disso, foram implementados protocolos rigorosos de proteção e confidencialidade dos dados coletados, respeitando integralmente a privacidade e os direitos dos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 7.371.740, emitido em 10 de fevereiro de 2025. Dado o percurso metodológico, apresentamos, a seguir, a análise e a discussão dos dados.

6 PROFESSORES DA EJA FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS:

Na fase de análise dos dados coletados durante a pesquisa, é possível perceber a complexidade que envolve o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As falas dos professores e as informações institucionais revelam um cenário marcado por desafios concretos, mas também por tentativas de organizar o trabalho pedagógico de forma a atender as necessidades do público atendido. a relação com as tecnologias, a dinâmica das salas de aula e as escolhas feitas pelas escolas compõem um panorama diverso.

Com base em informações institucionais e dados da escola municipal, é possível identificar algumas estratégias adotadas para melhorar a experiência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma prática notável é a tentativa de agrupar os alunos mais velhos em uma única turma, separando-os dos mais jovens para minimizar conflitos. Observa-se que os estudantes mais velhos tendem a demonstrar maior atenção, enquanto os mais jovens apresentam dificuldades em manter o foco e um comportamento mais agitado. No entanto, essa separação depende do número de matrículas e da organização das turmas, o que nem sempre permite uma divisão clara. Essa estratégia reflete uma preocupação em atender às necessidades específicas dos diferentes perfis de estudantes, buscando otimizar a aprendizagem e proporcionar um ambiente mais adequado para cada grupo.

Apesar dos esforços para garantir uma melhor experiência educacional, a taxa de evasão na EJA permanece elevada. Dados levantados pela escola municipal mostram que, dos 315 alunos matriculados ao longo do ano letivo, 157 abandonaram os estudos antes da conclusão, resultando em um índice de evasão próximo a 50%. Para reduzir esse número, a escola adota algumas iniciativas, como a oferta de merenda antes das aulas e o fornecimento de transporte municipal, visando eliminar barreiras logísticas e incentivar a permanência dos alunos. No entanto, os dados demonstram que o problema vai além das dificuldades de locomoção ou alimentação, envolvendo também questões motivacionais e estruturais da modalidade.

Outro fator relevante identificado é a relação dos alunos mais jovens com a escolarização. Muitos deles ingressam na EJA por exigências do mercado de trabalho ou por obrigações familiares, sem uma motivação intrínseca para o aprendizado. Como consequência, há um alto índice de desistência após o primeiro semestre, especialmente após o período de férias. A análise dos registros da escola aponta que uma das razões para esse fenômeno é que alguns estudantes conseguem empregos que exigem apenas a matrícula no

ensino fundamental, levando-os a frequentar as aulas no início do ano letivo e, posteriormente, abandonar os estudos ao atingir o limite de faltas permitidas.

Além disso, o desempenho acadêmico também influencia a evasão. Os registros escolares indicam que muitos alunos atribuem grande importância às notas e, ao obterem resultados insatisfatórios no primeiro semestre, desmotivam-se e acreditam que não conseguirão recuperar o rendimento no semestre seguinte. Para obter uma análise ainda mais precisa, foi feita entrevistas com cinco professores, para entender suas perspectivas sobre a escola e a educação de jovens e adultos.

A entrevista semiestruturada teve como tema central a experiência dos professores na Educação de Jovens e Adultos, com foco em suas vivências, e percepções sobre o uso das tecnologias digitais no ensino. Buscamos compreender como esses educadores acompanharam as mudanças na modalidade ao longo dos anos, de que forma lidam com as novas ferramentas tecnológicas em sala de aula e quais desafios e possibilidades enxergam na integração dessas tecnologias ao processo de aprendizagem. A partir das respostas obtidas, fizemos uma análise detalhada, expondo cuidadosamente cada explicação fornecida para as questões levantadas.

É importante ressaltar que as respostas dos docentes foram analisadas em diálogo com a base teórica estudada ao longo da pesquisa. A interpretação dos relatos foi fundamentada em autores que abordam a temática investigada, garantindo compreender os desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos.

6.1 A Educação de Jovens e Adultos pelos olhos de quem ensina

Durante a pesquisa, a primeira parte da entrevista teve como foco compreender a visão dos professores sobre a EJA, investigando o significado dessa modalidade em suas vidas. Embora esses relatos tenham surgido de forma espontânea no início da conversa, foram considerados fundamentais para compreender como os professores enxergam a EJA, a importância que atribuem a ela e a forma como entendem o próprio trabalho dentro dessa realidade.

Foram levantadas questões sobre como enxergam o papel da EJA na sociedade, quais mudanças perceberam ao longo dos anos e de que forma essa educação contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, a conversa abordou as motivações que levaram esses docentes a atuarem na modalidade, e as situações que encontraram ao longo de suas experiências em sala de aula.

O principal questionamento feito aos professores nesse momento buscou entender como eles percebem a Educação de Jovens e Adultos e qual a importância dessa modalidade para a educação. O professor Cacto (2025) ressaltou que a alfabetização deveria ser acessível a todos e que a EJA desempenha um papel essencial nesse processo. Para ele, é fundamental que a escola seja um ambiente acolhedor para os adultos que desejam retomar os estudos, pois, muitas vezes, há um distanciamento entre esses alunos e o espaço escolar. Esse ponto dialoga com as discussões de Haddad e Di Pierro (2000), que argumentam que a EJA não deve ser vista apenas como uma política compensatória, mas como um direito essencial para reduzir desigualdades educacionais e garantir a inclusão social. Além disso, Arroyo (2005) destaca que a escola precisa reconhecer os percursos individuais desses estudantes, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios como parte fundamental do aprendizado.

Na mesma perspectiva, o professor Girassol (2025) apontou que a EJA tem potencial para alcançar muito mais pessoas do que atinge atualmente. No entanto, a falta de divulgação e a baixa visibilidade dessa modalidade contribuem para que muitos adultos e jovens em situação de vulnerabilidade fiquem excluídos do processo educativo. Para ele, a EJA ainda é percebida por muitos como um espaço para “recuperar o tempo perdido”, e não como uma oportunidade legítima de transformação e de construção de um futuro melhor. Esse olhar crítico vai ao encontro do que afirma Pacheco (2021), ao destacar que a falta de investimento e reconhecimento institucional da EJA compromete sua efetividade como uma ferramenta de inclusão social. Além disso, Soares (2008) reforça que a ausência de políticas públicas robustas voltadas para essa modalidade perpetua a ideia de que a educação de adultos é secundária quando, na verdade, deveria ser uma das prioridades dentro das políticas educacionais.

Ainda nesse sentido, o professor Lírio (2025) trouxe sua percepção sobre as diferentes realidades da EJA, apontando que um dos problemas mais recorrentes é a alta taxa de evasão. Segundo ele, é comum observar alunos que se matriculam, mas não conseguem avançar nos estudos devido às dificuldades que enfrentam em suas rotinas. Esse cenário é analisado por Arroyo (2005), que enfatiza que muitos estudantes da EJA carregam trajetórias marcadas por desafios socioeconômicos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de tempo e a desmotivação por experiências anteriores frustradas no sistema escolar. Além disso, Gadotti (2014) argumenta que, para que a EJA seja realmente transformadora, é essencial que as políticas educacionais garantam suporte adequado aos estudantes, considerando suas especificidades e necessidades.

Por outro lado, apesar dos desafios, o professor Lírio (2025) destacou que a escola representa um espaço de acolhimento para esses alunos. Para ele, muitos estudantes que não tiveram oportunidades ao longo da vida encontram na EJA um ambiente democrático, no qual podem se enxergar como protagonistas de sua trajetória educacional. Essa visão dialoga com Freire (1987), que defende a educação como um meio de emancipação e autonomia, permitindo que os indivíduos ressignifiquem suas histórias e tenham mais controle sobre seus futuros.

Gurgel (2016) dialoga com essa reflexão ao afirmar que a EJA não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas deve funcionar como um ambiente que valoriza e legitima a trajetória de seus alunos. Para ele, o acolhimento e a sensação de pertencimento são fatores essenciais para que esses estudantes se mantenham firmes no processo de aprendizagem. O professor Lírio (2025) também traz uma fala muito importante sobre as diferentes realidades do estudante da EJA e a importância da escola para suas vidas.

Lá fora, no contexto social em que ele está inserido, ele é aquilo que precisa ser. Ela é a faxineira, a manicure, a dona de casa. Às vezes, é a mulher que sofre violência, a mãe que cuida sozinha dos filhos. Ele é o cara da boca, o aviãozinho. Mas aqui na escola, eles são alunos, entende? Eles saem desse contexto e vêm para cá. Mesmo com todos os problemas, com todas as dificuldades, eu acredito que o ensino noturno ainda é uma oportunidade que eles têm de serem cidadãos (Professor Lírio, 2025).

A fala do professor Lírio (2025) traz uma reflexão profunda sobre o papel da escola na vida desses estudantes. Arroyo (2005) discute justamente essa questão, apontando que muitos alunos da EJA carregam identidades sociais marcadas por desigualdades e exclusões. No ambiente em que vivem, são frequentemente definidos por seus papéis sociais e pelas dificuldades que enfrentam, como o trabalho precário, a responsabilidade familiar e a falta de oportunidades educacionais. No entanto, dentro da escola, eles podem se reconhecer como sujeitos de direito, como aprendizes e cidadãos que têm o direito à educação e ao desenvolvimento pessoal. Esse rompimento temporário com a realidade que os cerca é essencial para que possam enxergar novas possibilidades para suas vidas, mesmo que, muitas vezes, ainda enfrentem barreiras estruturais que dificultam sua permanência na escola.

Além disso, Pacheco (2021) reforça que a EJA precisa ser pensada como um espaço que vai além da mera transmissão de conteúdos formais. A escola deve atuar como um ambiente de pertencimento, no qual os estudantes possam reconstruir sua autoestima e perceber que a educação pode transformar suas trajetórias. Muitos dos alunos da EJA passaram anos distantes do ambiente escolar e, ao retornarem, trazem consigo uma série de

inseguranças e desafios. Para esses estudantes, o acolhimento e a valorização de suas histórias de vida são fundamentais para que consigam desenvolver um vínculo positivo com o aprendizado.

Arroyo (2007) destaca que os sujeitos da EJA são portadores de saberes acumulados ao longo da vida e que a escola precisa reconhecer essas vivências como ponto de partida para o processo educativo. Ao ignorar essas experiências, corre-se o risco de reproduzir práticas que afastam ainda mais esses estudantes, reafirmando a sensação de inadequação ao ambiente escolar. Assim, o papel do educador ultrapassa o ensino de conteúdos e se estende à escuta sensível e à construção de relações que promovam o respeito e o diálogo entre diferentes histórias de vida.

Freire (1987) também contribui para essa discussão ao enfatizar que a educação deve ser libertadora, permitindo que o indivíduo compreenda sua realidade e encontre meios de transformá-la. A EJA, nesse sentido, não deve apenas fornecer conhecimentos técnicos, mas possibilitar que os estudantes se enxerguem como agentes ativos em suas comunidades. Quando a escola falha em proporcionar esse espaço de autonomia e diálogo, os alunos podem se sentir desmotivados e voltar a se afastar do ambiente escolar.

Gadotti (2014) amplia essa reflexão ao argumentar que a educação de adultos deve estar alinhada a uma perspectiva emancipatória. Não basta apenas oferecer vagas na EJA, é preciso garantir que a escola esteja estruturada para atender às necessidades específicas desse público, com metodologias adequadas e políticas públicas que incentivem a permanência desses estudantes. A falta de estratégias eficazes para combater a evasão acaba reforçando um ciclo de exclusão, no qual a escolarização continua sendo um privilégio para poucos.

Mesmo com todos os problemas, com todos os perigos, eu acredito que o ensino noturno ainda é uma grande ferramenta de inclusão social. Muitos alunos estão envolvidos com o tráfico, com entorpecentes, chegam aqui alterados, mas ainda assim, estão aqui. Eles vêm porque, de alguma forma, sabem que esse espaço pode significar uma mudança (Professor Lírio, 2025).

Haddad e Di Pierro (2000) reforçam essa fala do educador ao afirmarem que a EJA não é apenas um espaço de aprendizado formal, mas também uma forma de acolhimento para aqueles que tiveram suas trajetórias interrompidas por diversos fatores sociais e econômicos. A modalidade se configura como um espaço de ressignificação, no qual os estudantes podem reconstruir sua relação com o conhecimento e a escola, muitas vezes marcada por experiências anteriores de fracasso ou exclusão.

O professor Rosa (2025) reforça essa perspectiva ao trazer exemplos de alunos que marcaram sua trajetória em sala de aula. Em suas falas, evidencia como a EJA representa uma segunda chance para muitos estudantes que, por diferentes motivos, precisaram interromper seus estudos. Esses relatos mostram que a escola não é apenas um local de transmissão de conteúdos, mas um espaço de acolhimento, pertencimento e transformação (Freire, 1987). Quando um estudante adulto decide retornar aos estudos, carrega consigo não apenas o desejo de aprender, mas também uma série de desafios, como a conciliação entre trabalho e estudo, responsabilidades familiares e, regularmente, insegurança quanto à própria capacidade de aprender.

Arroyo (2005) ressalta que esses alunos chegam à EJA carregando marcas de desigualdades históricas. São pessoas que tiveram que priorizar o trabalho desde cedo, que enfrentaram dificuldades financeiras e que, muitas vezes, internalizaram a ideia de que o espaço escolar não lhes pertence. O professor Rosa (2025), ao compartilhar histórias reais de alunos que superaram essas barreiras, reforça a importância da escola como um local que não apenas oferece instrução, mas que também legitima os aprendizados adquiridos desses sujeitos.

Pacheco (2021) complementa essa visão ao destacar que um dos maiores desafios da EJA é justamente garantir que esses estudantes se sintam valorizados e motivados a permanecer na escola. Para isso, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de histórias e experiências trazidas pelos alunos, criando metodologias que dialoguem com suas realidades e interesses. O papel do docente na EJA vai muito além da transmissão de conhecimento: ele precisa atuar como mediador, incentivador e, frequentemente, como um suporte emocional para esses alunos.

A Educação de Jovens e Adultos se configura como um espaço de resgate de sonhos interrompidos, permitindo que indivíduos que não tiveram acesso à escolarização em idade regular possam retomar seus estudos e vislumbrar novas possibilidades de vida. O professor Rosa (2025) exemplifica essa realidade ao lembrar o caso de um aluno que, apesar de estar no mercado de trabalho, sempre teve o desejo de cursar engenharia, mas encontrava dificuldades em conteúdos básicos, como números inteiros. O docente ressalta que histórias como essa se repetem constantemente na EJA, mas lamenta que esses casos de superação, que deveriam ser a regra, se tornem cada vez mais exceção. Essa reflexão se aproxima do que Arroyo (2005) discute ao enfatizar que os estudantes da EJA não são apenas aprendizes retomando seus estudos, mas sujeitos com trajetórias de vida marcadas por desafios sociais e econômicos. Muitas dessas pessoas carregam consigo o sentimento de que o tempo da escola

já passou e, por isso, cabe à EJA oferecer um ambiente acolhedor e motivador que os faça enxergar novas oportunidades.

O professor Orquídea (2025) também enfatiza a importância da EJA como alternativa para aqueles que, por diversos fatores, não conseguiram acompanhar o ensino regular. Para ele, essa modalidade possibilita uma flexibilização que se torna essencial para que os estudantes conciliem estudo e trabalho, muitas vezes permitindo a conclusão de dois anos em um, o que amplia as chances de inserção no mercado de trabalho. Essa perspectiva dialoga com o que Nascimento, Costa e Almeida (2015) apontam sobre a relação entre escolarização e empregabilidade. Segundo os autores, a EJA desempenha um papel fundamental na qualificação profissional dos estudantes, abrindo caminhos para melhores oportunidades e condições salariais.

Além disso, o professor Orquídea (2025) destaca que a educação não impacta apenas o indivíduo, mas sua família e seu entorno social. Quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as chances de crescimento profissional e acesso a uma remuneração digna. Pacheco (2021) reforça essa visão ao afirmar que a EJA contribui para a redução das desigualdades socioeconômicas, por funcionar não apenas como uma forma de escolarização tardia, mas como um mecanismo de transformação social. No entanto, o docente também aponta para uma preocupação crescente: a perda de estudantes que poderiam se beneficiar da EJA, mas que, por diversos fatores, acabam desistindo ou sequer considerando essa modalidade como uma possibilidade real.

Essa problemática evidencia um desafio maior: o enfraquecimento da EJA enquanto política pública consolidada. Nessa seara, Haddad e Di Pierro (2000) alertam que, quando a EJA é vista apenas como uma solução paliativa para a evasão escolar, perde-se a dimensão de sua função emancipatória. Assim, mais do que recuperar o tempo perdido, a EJA deve ser reconhecida como um direito de formação continuada, que possibilita não apenas a reintegração dos sujeitos ao sistema escolar, mas a construção de um novo projeto de vida. Nesse sentido, é essencial que políticas educacionais valorizem essa modalidade, garantindo estrutura adequada, formação docente e incentivos que promovam a permanência dos alunos. Como bem pontuou o professor Girassol (2025) em sua entrevista: “A EJA precisa ser olhada com mais atenção. Falta incentivo, falta estrutura, falta investimento. A gente tenta fazer o melhor com o que tem, mas tem horas que isso não basta. O aluno precisa se sentir acolhido, precisa ver sentido em estar aqui”.

Essa reflexão se aproxima do que Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014) argumentam sobre o papel da educação na inserção social e econômica dos indivíduos. Para os autores, a

escolarização não deve ser vista apenas como um caminho para o emprego, mas como uma ferramenta que amplia horizontes e proporciona maior autonomia e participação na sociedade. Pacheco (2021) reforça essa ideia ao destacar que o aprendizado adquirido na EJA não afeta apenas a vida profissional dos alunos, mas também sua forma de enxergar o mundo e de se posicionar como cidadãos. Como aponta o professor Orquídea (2025), o impacto da educação vai além da conquista de um diploma ou da melhoria da renda: ele se reflete em toda a trajetória do indivíduo, influenciando suas escolhas e possibilidades de futuro.

Para finalizar esse trecho, fica evidente que, ao longo das entrevistas, os professores compartilharam suas percepções sobre o impacto da EJA na vida dos alunos, ao destacarem transformações que testemunharam em suas trajetórias. Desde a importância do acolhimento na escola até a relação entre escolarização e mercado de trabalho, suas falas revelam um compromisso com a educação como um meio de mudança social. Como reforçaram Cacto, Girassol, Lírio, Rosa e Orquídea, a EJA não é apenas um espaço de aprendizagem, mas um ambiente onde histórias são ressignificadas e novos caminhos podem ser trilhados.

6.2 As novas tecnologias na EJA: desafios e possibilidades

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação representa tanto desafios quanto possibilidades para os professores inseridos nessa realidade. Dada a diversidade de trajetórias dos estudantes e o fato de muitos já utilizarem dispositivos digitais em seu cotidiano, compreender como essas ferramentas podem ser integradas ao ensino é essencial para otimizar o processo de aprendizagem. Kenski (2013) argumenta que a introdução das TICs na educação não deve ser vista apenas como a troca de materiais impressos por digitais, mas sim como uma transformação na prática pedagógica, capaz de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas. No entanto, essa mudança exige um período de adaptação por parte dos professores, além de uma infraestrutura adequada para garantir o uso efetivo desses recursos.

O professor Orquídea (2025) destacou que, no início da digitalização da escola, muitos professores enfrentaram dificuldades, pois não tinham familiaridade com os novos equipamentos. Ele relembra que foi necessário passar por cursos de formação para aprender a utilizar computadores e outros dispositivos, mencionando que, anteriormente, todo o trabalho era feito manualmente e, hoje, a possibilidade de digitalizar materiais facilita a prática pedagógica. Essa experiência reflete o que Kenski (2013) pontua sobre a necessidade de capacitação docente para que as tecnologias sejam incorporadas de maneira eficiente ao

ensino. A formação continuada é um fator essencial, pois, sem um domínio adequado das ferramentas, os professores podem acabar utilizando-as de forma superficial, sem explorar seu potencial pedagógico completo.

Apesar das vantagens apontadas, a implementação das TICs na EJA ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais. O professor Orquídea (2025) mencionou que a escola conta com uma sala de multimídia, mas o acesso a esse espaço é limitado, exigindo que os professores disputem horários para utilizá-lo. Esse problema compromete a flexibilidade da prática pedagógica, dificultando a adaptação das aulas de forma espontânea. Essa limitação reflete um dos entraves mencionados por Kenski (2013), que destaca como a falta de infraestrutura pode dificultar a inserção das tecnologias no ensino, impedindo que sejam utilizadas de maneira contínua e eficiente. Quando os professores precisam lidar com restrições de espaço e tempo, a tecnologia, ao invés de facilitar o aprendizado, pode acabar se tornando um fator adicional de dificuldade.

Gurgel (2016) também chama atenção para esse aspecto ao enfatizar que a presença das tecnologias na escola precisa estar articulada a uma lógica de acessibilidade e planejamento. No caso da EJA, isso significa garantir que os espaços tecnológicos estejam disponíveis e integrados ao cotidiano escolar, respeitando a realidade dos professores e dos estudantes.

Outro obstáculo relevante é o tempo necessário para preparar e utilizar os equipamentos durante a aula. O professor Orquídea (2025) relatou que, mesmo quando há acesso aos dispositivos, o tempo de montagem e configuração pode comprometer parte do período letivo. "[...] Eu chego antes, já deixo tudo pronto, ligo os aparelhos, coloco o *pendrive* no ponto e depois trago a turma para a sala" (Professor Orquídea, 2025). Esse relato evidencia a necessidade de planejamento prévio e organização por parte do professor para evitar perdas significativas de tempo, o que vai ao encontro do que Gómez (2015) discute ao afirmar que a tecnologia não transforma a educação se não houver condições adequadas para seu uso. Se o tempo de aula já é reduzido e os equipamentos exigem uma preparação demorada, os professores podem acabar optando por métodos tradicionais, mesmo que reconheçam os benefícios das TICs.

Por outro lado, a presença das TICs também abre possibilidades para tornar o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos. O professor Orquídea (2025) ressaltou que, quando bem utilizadas, essas ferramentas podem enriquecer a prática pedagógica e colaborar para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, ele também pontuou que o uso da tecnologia na EJA exige um cuidado especial, pois a linguagem dos materiais precisa ser adaptada para

garantir a compreensão dos alunos. Esse aspecto reforça a visão de Tostes e Costa (2016), que afirmam que a adoção das TICs na EJA precisa ser planejada considerando a especificidade dessa modalidade de ensino. Ferramentas como vídeos educativos, plataformas digitais e aplicativos interativos podem complementar as aulas, mas precisam ser selecionadas de maneira criteriosa para atender ao perfil dos estudantes.

Segundo o professor Orquídea (2025): “Antes de passar um vídeo para os alunos, eu preciso assistir a vários, conferir se o conteúdo corresponde ao que quero ensinar e adaptar a linguagem para o nível deles”. Nesse sentido, Lévy (2010) contribui para a discussão ao destacar que o ambiente digital, quando bem articulado ao processo educativo, pode ampliar as formas de comunicação e de construção do conhecimento. No entanto, para que esse potencial seja efetivo na EJA, é preciso considerar as trajetórias dos alunos, muitas vezes marcadas por lacunas educacionais e pelo distanciamento da cultura digital formal. Assim, a tecnologia deve ser incorporada como ponte entre o conteúdo escolar e a vivência dos estudantes, e não como um fim em si mesma.

Além disso, a presença das TICs nas escolas também altera a relação dos alunos com o aprendizado. Para alguns estudantes da EJA, acostumados a usar *smartphones* e redes sociais, os recursos tecnológicos podem ser um fator de engajamento, tornando as aulas mais atrativas. No entanto, se não houver um direcionamento adequado, esses mesmos dispositivos podem se tornar uma distração. Gómez (2015) enfatiza que a tecnologia, quando utilizada sem um propósito pedagógico bem definido, pode afastar os alunos do foco da aprendizagem em vez de aproximá-los. Dessa forma, cabe ao professor encontrar estratégias para transformar essas ferramentas em aliadas do ensino, evitando que se tornem um elemento de dispersão.

Ao ser questionado sobre os principais desafios no uso das tecnologias digitais em sala de aula, o professor Cacto (2025) destacou que, apesar de serem recursos importantes para o ensino, seu impacto no aprendizado depende diretamente da forma como são utilizados. Ele ressaltou que a tecnologia pode contribuir para diversificar as aulas, especialmente em disciplinas dinâmicas como a Geografia, na qual os conteúdos estão sempre mudando. No entanto, apontou que seu uso deve ser planejado para evitar que os alunos apenas assistam a um vídeo sem realmente absorver o que está sendo ensinado. Para ele, a tecnologia deve servir como um apoio à explicação do professor, ajudando a tornar as aulas mais interessantes e ligadas ao cotidiano dos estudantes.

Essa perspectiva se aproxima da análise de Kenski (2013), que destaca que a tecnologia não deve ser usada de forma automática ou sem critério. Para a autora, o professor tem um papel essencial ao orientar o uso desses recursos, garantindo que os alunos participem

ativamente do aprendizado, em substituição a apenas receberem informações de maneira passiva. Quando bem aplicadas, ferramentas como vídeos, imagens interativas e simulações podem enriquecer as aulas, mas sem uma proposta pedagógica clara, há o risco de que o aprendizado se torne superficial.

Complementando essa visão, Gurgel (2016) ressalta que o uso das TICs na EJA requer uma mediação cuidadosa por parte do docente, considerando as vivências, dificuldades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. A tecnologia, nesse contexto, não pode ser tratada como solução universal, mas sim como um recurso a ser moldado conforme a realidade de cada turma. Dessa forma, o papel do professor continua sendo central, tanto na escolha dos materiais quanto na condução das atividades, garantindo que as ferramentas tecnológicas sirvam de apoio real à construção do conhecimento.

Além disso, o comentário do professor Cacto (2025) reforça que, por si só, o uso de tecnologia não desperta mais interesse ou melhora o aprendizado dos alunos. Ele observa que, mesmo utilizando recursos como vídeos e projetores, muitos estudantes não se envolvem com o conteúdo apresentado, o que mostra que a presença da tecnologia, por si só, não garante a atenção ou o envolvimento dos alunos com a aula.

Essa percepção se aproxima do que discute Gómez (2015), ao afirmar que a tecnologia pode contribuir com o ensino quando está inserida em um planejamento que considere o perfil da turma, seus interesses e dificuldades. Em disciplinas como Geografia, por exemplo, o uso de mapas interativos ou imagens de satélite pode tornar o conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes, mas é preciso que o professor conduza esse processo de forma crítica e intencional, de modo a promover a reflexão e a interpretação. Gurgel (2016) também aponta que, quando a tecnologia não é incorporada de maneira pensada e adequada, ela pode se tornar apenas mais um recurso sem impacto real no processo de aprendizagem – ou até um obstáculo – se for usada sem propósito definido.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, essa questão se torna ainda mais importante, pois os alunos têm trajetórias diferentes e níveis variados de familiaridade com a tecnologia. Tostes e Costa (2016) afirmam que a introdução das TICs na EJA deve levar essas diferenças em conta, de maneira a garantir que os recursos digitais sejam acessíveis e não acabem excluindo quem tem mais dificuldade. Além disso, a tecnologia não pode ser vista apenas como um meio de apresentar conteúdos, mas como um recurso que ajude os alunos a compreenderem melhor os temas estudados e a acompanhar o ensino de maneira mais eficiente.

Ao refletir sobre as possibilidades que as tecnologias digitais podem trazer para o ensino na EJA, o professor Cacto (2025) ressaltou a necessidade de equilibrar o ensino tradicional com as novas ferramentas disponíveis. Ele mencionou que, apesar de já ter buscado integrar tecnologias em suas aulas com entusiasmo no início, percebeu que nem sempre essa abordagem gera os resultados esperados. Segundo ele, o uso da tecnologia pode ser benéfico para ampliar o acesso à informação e tornar o ensino mais dinâmico, mas também pode acabar desviando a atenção dos alunos. No caso dos celulares, por exemplo, ele reconhece que poderiam ser uma excelente possibilidade para ensinar Geografia, já que permitem acompanhar eventos em tempo real. No entanto, na prática, os estudantes frequentemente se distraem com outros conteúdos, o que dificulta a concentração e o aproveitamento da aula.

Essa reflexão dialoga com Lévy (1999), que aponta que a era digital transformou a forma como o conhecimento é produzido e acessado, exigindo que os professores revisem suas práticas para incluir novas tecnologias sem perder de vista os objetivos educacionais. No entanto, como destaca o professor Cacto (2025), essa adaptação nem sempre é simples, pois a introdução das TICs pode tanto facilitar o aprendizado quanto gerar desafios, como a dificuldade de manter a atenção dos alunos. Gómez (2015) reforça essa questão ao afirmar que a tecnologia não pode ser vista como uma solução automática para os desafios da educação. Para ele, um dos riscos do uso de recursos digitais na sala de aula é a distração dos estudantes, que podem acabar desviando seu foco para conteúdos não relacionados à aula. Isso evidencia a importância de um planejamento cuidadoso por parte dos professores, que devem adotar estratégias para garantir que esses recursos sejam usados de forma produtiva e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Além dos desafios relacionados à atenção dos alunos, há também questões ligadas à motivação, como observou o professor Girassol (2025). Ele ressaltou que, embora a escola tenha avançado na infraestrutura e disponibilize recursos tecnológicos, nem sempre os alunos demonstram interesse em utilizá-los para fins educacionais. Essa observação reforça o argumento de Kenski (2013), que aponta que o simples acesso à tecnologia não garante um aprendizado mais eficiente. Para a autora, a forma como os recursos digitais são incorporados ao ensino faz toda a diferença, sendo necessário que os professores desenvolvam abordagens que despertem a curiosidade e incentivem a participação ativa dos estudantes.

Outro ponto levantado por Tostes e Costa (2016) é que o uso das TICs na EJA precisa levar em conta o perfil dos alunos, suas experiências anteriores e suas dificuldades específicas. Para que a tecnologia cumpra um papel positivo no ensino, é fundamental que os

professores encontrem formas de torná-la acessível e adequada à realidade dos estudantes. No caso da EJA, muitos alunos têm uma relação distante com o ambiente escolar, e a tecnologia pode ser um fator tanto de aproximação quanto de afastamento, dependendo de como for utilizada. Por isso, é essencial que os docentes adaptem suas metodologias para garantir que os recursos digitais realmente contribuam para o aprendizado, sem se tornarem apenas mais um obstáculo no processo educativo.

O professor Girassol (2025) destacou que, embora a escola já disponha de diversos recursos tecnológicos, como datashow, vídeos e uma sala mais confortável com ar-condicionado, o interesse dos alunos parece ser menor do que no passado. Para ela, apesar das dificuldades, o uso da tecnologia se tornou essencial, pois, sem esses recursos, a situação seria ainda mais complicada. Mesmo percebendo que os estudantes nem sempre demonstram envolvimento, ela reconhece que as ferramentas digitais ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Ao analisarmos na perspectiva de professores com uma carreira longa, como é o caso da presente pesquisa, quando se deparam com uma situação como essa, ainda mais dentro de um contexto como a EJA, as dificuldades encontradas são ainda maiores. Conforme Moreira, Henrique e Barros (2020), embora as tecnologias digitais ofereçam muitas vantagens, elas exigem uma formação quase constante, já que as inovações ocorrem o tempo todo. Essas mudanças frequentes impactam significativamente as práticas dos professores, que precisam se atualizar constantemente para acompanhar as novas ferramentas e métodos. Isso torna o processo de adaptação contínuo, desafiando os educadores a estarem sempre aprendendo e ajustando suas abordagens

Essa perspectiva se alinha com Gurgel (2016), que aponta que, apesar das possibilidades que as tecnologias oferecem para enriquecer o ensino, sua implementação na EJA enfrenta barreiras, como a resistência de alguns alunos e a falta de familiaridade deles com esses recursos. Além disso, Kenski (2013) ressalta que o simples uso da tecnologia não garante maior envolvimento dos estudantes. Para a autora, é necessário que os professores utilizem esses recursos estrategicamente, explorando seu potencial para ilustrar conceitos e aproximar os conteúdos da realidade dos alunos.

Ao discutir as possibilidades das tecnologias digitais no ensino, o professor Girassol (2025) reforçou que sua ausência tornaria o processo educativo ainda mais difícil. Segundo ele, sem a possibilidade de exibir imagens, vídeos curtos ou realizar atividades em laboratórios, a compreensão dos alunos seria prejudicada. Para o professor, a combinação

entre recursos digitais e metodologias mais tradicionais poderia criar um ambiente de aprendizado mais eficiente e equilibrado.

Essa visão dialoga com Lévy (2010), que argumenta que o ambiente digital amplia as formas de acesso à informação e transforma os processos educativos, tornando-os mais dinâmicos e acessíveis. No entanto, Gómez (2015) adverte que o sucesso dessa integração depende da forma como os professores estruturam suas aulas, ao garantirem que a tecnologia não seja apenas um complemento, mas uma ferramenta ativa no aprendizado. Nesse sentido, a experiência relatada pelo professor Girassol (2025) reforça a necessidade de um planejamento pedagógico cuidadoso, que leve em consideração não apenas a presença das tecnologias, mas a melhor forma de aplicá-las para potencializar o ensino na EJA.

Ao refletir sobre os desafios do uso das tecnologias digitais na sala de aula, o professor Rosa (2025) pontuou as dificuldades enfrentadas com o engajamento dos alunos, especialmente aqueles mais jovens, que compõem boa parte das turmas da EJA atualmente. De acordo com ele:

[...] o problema todo é que os alunos, eu acho que por conta da pouca idade, de ser formado mais de adolescentes, como eu falei, eles não usam corretamente essas tecnologias. Às vezes, eu já trabalhei usando calculadora, celular foram poucas vezes, mas calculadora, gráfico, essas coisas, a gente trazer para a sala de aula. Hoje em dia, se a gente for usar essas tecnologias, eles nem estão se interessando tanto. Inclusive, uma vez um aluno me falou, ô professora, não traz vídeo não, que ninguém presta atenção em vídeo não. É melhor você chegar no quadro, dar sua aula no quadro do que usar vídeo, que ninguém presta atenção. Porque eles, não sei explicar direito, mas a atenção deles, eles não fixam a atenção por muito tempo (Professor Rosa, 2025).

A fala do professor Rosa (2025) evidencia um dos desafios apontados por Zuin e Zuin (2018), que discutem como a constante exposição às telas e ao fluxo acelerado de informações pode afetar a capacidade de concentração dos alunos. O excesso de estímulos digitais pode resultar em dificuldades para manter o foco em atividades que exigem maior atenção e reflexão, o que impacta diretamente a forma como as tecnologias são recebidas e utilizadas no ambiente escolar. Dessa forma, o uso desses recursos no ensino não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de adaptação das metodologias para equilibrar os benefícios e os desafios trazidos pela digitalização.

Essa problemática também é abordada por Gómez (2015), que chama atenção para a necessidade de uma mediação pedagógica ativa por parte do professor no uso das tecnologias em sala de aula. O autor destaca que, especialmente na EJA, o simples acesso aos recursos digitais não é suficiente. Sem um direcionamento claro, os estudantes podem acabar

dispersos, sem conseguir estabelecer conexões com o conteúdo proposto. A fala do Professor Rosa (2025) dialoga diretamente com essa perspectiva, ao relatar que muitos alunos demonstram desinteresse por vídeos e outros materiais audiovisuais, preferindo aulas mais tradicionais.

Além das dificuldades enfrentadas pelos alunos, o professor Rosa (2025) relatou sua própria resistência ao uso das tecnologias em sala de aula, afirmando que precisou dedicar muito tempo aos estudos e às pesquisas para compreender o funcionamento dessas ferramentas. No entanto, mesmo com esses esforços, ele ainda encontra obstáculos para utilizá-las em sua prática pedagógica. Essa dificuldade relatada pela professora está diretamente relacionada às discussões de Matos e Coutinho (2024), que afirmam que a resistência de muitos professores ao uso das tecnologias na educação decorre, em grande parte, da falta de formação adequada e do suporte insuficiente por parte das instituições de ensino. Assim sendo, quando os docentes não recebem capacitação contínua, é comum que evitem essas ferramentas por insegurança ou por desconhecerem seu real potencial pedagógico.

A formação docente para o uso das tecnologias, portanto, se apresenta como um fator crucial para sua efetiva integração ao ensino. Ao ser questionado sobre a importância de cursos ou capacitações na área, o professor Rosa (2025) destacou que seria interessante receber ao menos uma introdução ao tema, o que poderia ajudá-lo a utilizar melhor esses recursos e facilitar sua prática em sala de aula. Essa necessidade de formação é discutida por Kenski (2013), que ressalta que a inserção das tecnologias na educação não deve ocorrer de maneira improvisada. Para que esses recursos sejam incorporados de forma eficiente ao ensino, é essencial que os professores sejam preparados para lidar com eles de maneira estruturada, compreendendo suas possibilidades e limitações.

Além disso, Gómez (2015) aponta que não basta oferecer cursos pontuais, mas que é necessário um acompanhamento contínuo, permitindo que os docentes desenvolvam confiança no uso dessas ferramentas e consigam adaptá-las à realidade da EJA. Nesse contexto, é fundamental que as instituições de ensino invistam não apenas na aquisição de equipamentos tecnológicos, mas também na capacitação dos professores, garantindo que eles tenham condições de explorar todo o potencial pedagógico desses recursos sem que isso represente uma sobrecarga adicional em suas rotinas.

A experiência do professor Rosa (2025) reforça a importância de um olhar mais atento para a formação continuada dos educadores, assegurando que a tecnologia seja um suporte para o ensino e não mais um fator de estresse. Afinal, conforme destacam Tostes e Costa

(2016), a implementação das tecnologias na educação de jovens e adultos precisa considerar as especificidades dessa modalidade, respeitando tanto as limitações estruturais quanto a necessidade de preparar os professores para um uso mais estratégico e eficaz desses recursos.

O professor Lírio (2025) enfatizou como a tecnologia impacta o comportamento dos estudantes e como seu uso em sala de aula, especialmente após a pandemia, nem sempre ocorre de forma pedagógica. Segundo ele,

[...] interfere muito. A tecnologia, a gente não tem dúvida de que ela veio para modificar comportamentos. Eu digo que a gente utilizou muito essa ferramenta na época da pandemia, por conta das aulas online, e quando a gente veio, a gente observa que os estudantes não sabem utilizar a ferramenta, a ferramenta tecnológica, a favor deles, no caso do celular, do uso do celular. Alguns professores fazem até projeto para usar esse celular na sala de aula, mas o que a gente vê, como a gente trabalha com jovens e adultos, o que a gente vê é eles utilizando a ferramenta só para distração (Professor Lírio, 2025).

A observação do professor se relaciona com a análise de Pretto (2021), que destaca que, embora as tecnologias digitais tenham se tornado parte do cotidiano dos estudantes, seu uso educacional ainda enfrenta desafios, pois muitos alunos utilizam essas ferramentas apenas para entretenimento, sem desenvolver habilidades críticas para aplicá-las no aprendizado. Esse cenário se torna ainda mais evidente na EJA, na qual a diversidade de perfis e experiências com a tecnologia influencia diretamente na forma como esses recursos são recebidos e utilizados.

Ao abordar as possibilidades do uso das tecnologias na EJA, o professor Lírio (2025) destacou a resistência dos estudantes em adotá-las como ferramentas de aprendizagem. Em sua visão:

No público jovem e adulto, percebemos uma grande resistência ao uso das tecnologias, pois muitos ainda estão muito apegados ao papel e ao quadro, à necessidade de copiar o conteúdo manualmente. Quando levamos uma turma para a sala de multimeios, por exemplo, percebemos essa dificuldade. A escola onde trabalho avançou bastante nesse aspecto em comparação a alguns anos atrás, quando não havia recursos. Hoje, contamos com uma sala de multimeios equipada com notebook, retroprojetor e outros recursos que possibilitam ao professor oferecer uma boa aula. No entanto, o grande desafio é que os alunos, em sua maioria, não demonstram interesse em sair da sala de aula para utilizar esses espaços e recursos. Mesmo assim, buscamos utilizar a tecnologia como ferramenta de apoio ao ensino (Professor Lírio, 2025).

A fala do professor Lírio (2025) corrobora os estudos de Moran (2015), que aponta que a simples disponibilização de infraestrutura tecnológica não garante uma mudança

automática nos hábitos de aprendizagem dos alunos. Muitos estudantes, especialmente aqueles acostumados a métodos tradicionais, apresentam resistência à transição para práticas mais interativas e digitais, preferindo formatos mais familiares, como o uso do quadro e da cópia manual. Essa dificuldade na adaptação pode ser um reflexo da maneira como foram escolarizados anteriormente, tornando essencial que a inserção das tecnologias ocorra de maneira gradual e contextualizada.

A implementação da Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de celulares em sala de aula, tem gerado impactos significativos na dinâmica escolar, incluindo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tanto o professor Orquídea (2025) quanto o professor Cacto (2025) destacaram como essa regulamentação tem influenciado o comportamento dos alunos e a forma como a tecnologia é utilizada no ensino. O professor Orquídea (2025) enfatiza que a proibição do celular trouxe benefícios para a atenção dos estudantes e para sua saúde mental. Já o professor Cacto aponta que, apesar do potencial pedagógico desse dispositivo, ele ainda é majoritariamente utilizado como um elemento de distração em sala de aula.

O professor Orquídea (2025) ressaltou que, antes da nova regulamentação, as conversas paralelas e a dispersão devido ao uso do celular eram recorrentes, dificultando a concentração dos alunos. Ele argumentou como o uso excessivo da tela pode comprometer habilidades cognitivas essenciais, como leitura, escrita e escuta, além de afetar a memória e a verbalização. Para lidar com essas questões, o docente adotou estratégias como distribuir cópias da legislação para conscientizar a comunidade escolar sobre os impactos negativos do uso prolongado dos dispositivos móveis. Além disso, o professor observou que o excesso de exposição a vídeos e imagens tem reduzido o hábito da leitura entre os estudantes, tornando a concentração um desafio ainda maior.

O professor Cacto (2025) compartilha uma visão semelhante ao observar que, na EJA, o uso do celular em sala de aula ainda não se consolidou como uma ferramenta pedagógica efetiva. Ele destacou que, apesar da possibilidade de utilizar dispositivos móveis para fins educativos, muitos alunos os acessam mais por hábito ou distração do que como apoio ao aprendizado. Esse comportamento reforça a necessidade de um planejamento pedagógico cuidadoso para que as tecnologias não apenas sejam introduzidas no ambiente escolar, mas também sejam incorporadas de maneira produtiva ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dos impactos na concentração dos estudantes, o professor Orquídea (2025) chamou atenção para os efeitos negativos do uso excessivo das telas na saúde mental. Segundo ela, estudos indicam que a dependência dos dispositivos móveis pode contribuir para quadros de ansiedade, depressão e dificuldades no sono, afetando o bem-estar dos alunos. A

nova lei, ao estabelecer restrições ao uso do celular em sala de aula, também prevê que as escolas ofereçam suporte para auxiliar os estudantes nesse processo de adaptação, propondo alternativas que estimulem o envolvimento deles por meio de outras atividades.

A regulamentação do uso de celulares na escola, desse modo, não se limita a uma questão disciplinar, mas envolve uma preocupação mais ampla com a qualidade da aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. Como apontam os professores entrevistados, a proibição pode trazer benefícios para a atenção e o foco nas aulas, mas também exige que as instituições de ensino encontrem maneiras eficazes de integrar a tecnologia de forma planejada e direcionada. Nesse sentido, autores, como Kenski (2013), argumentam que a inserção de novas tecnologias no ensino deve ocorrer com um propósito pedagógico bem definido, garantindo que esses recursos sejam utilizados como ferramentas de apoio ao aprendizado e não como elementos de distração.

Dessa forma, a nova legislação sobre o uso de celulares representa um avanço na organização do uso das tecnologias no contexto escolar, mas seu sucesso depende da forma como será aplicada no dia a dia das aulas. Como observam os professores Cacto e Orquídea (2025), o desafio agora é equilibrar as restrições impostas pela lei com estratégias que incentivem o uso pedagógico dos recursos digitais, garantindo que a tecnologia cumpra seu papel de aliada na educação, sem comprometer a atenção e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Esses relatos mostram uma realidade complexa. Por um lado, o celular está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, como destacam Zuin e Zuin (2018); por outro, seu uso na escola ainda não conseguiu se consolidar como parte efetiva do processo de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, ao invés de ser uma ferramenta educativa, o *smartphone* acaba virando mais uma fonte de dispersão.

A Lei nº 15.100/2025, a qual visa regulamentar o uso de celulares nas escolas, tenta justamente equilibrar essa questão. Ela proíbe o uso indiscriminado, mas abre espaço para aplicações pedagógicas orientadas pelo professor. No entanto, como aponta Kenski (2003), não basta ter a tecnologia disponível, é preciso saber incorporá-la de maneira efetiva.

O professor Rosa (2025) traz um relato significativo sobre a implementação da nova legislação, ao afirmar que: "Eles ainda estão resistentes. A gente ainda precisa ter umas conversas com eles, orientar e tal. Mas, nas salas que eu tenho entrado, ainda existe uma certa resistência. E eles ainda reclamam muito dessa lei". No caso da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares em sala de aula, essa resistência se manifesta de forma particularmente intensa na EJA.

Como aponta Kenski (2013), a relação dos alunos com a tecnologia muitas vezes é mais emocional e habitual do que racional. Isso explica porque, mesmo compreendendo teoricamente os objetivos da lei, como melhorar a concentração e o rendimento escolar, muitos estudantes ainda demonstram dificuldade em aceitar na prática a limitação do uso de seus dispositivos móveis.

A fala do professor Lírio (2025) revela as contradições vividas no cotidiano da EJA:

Alguns professores fazem até projeto para usar esse celular na sala de aula, mas o que a gente vê, como a gente trabalha com jovens e adultos, o que a gente vê é eles utilizando a ferramenta só para distração, e em sala de aula. Até o ano de 2024, é uma total falta de respeito com o professor na sala de aula, e a gente sem poder tomar determinadas atitudes. A gente trabalha com muitas facções dentro do contexto escolar, e isso acaba tirando um pouco da autoridade do professor (Professor Lírio, 2025).

Esse relato encontra eco em Zuin e Zuin (2018), que discutem como o celular, apesar de seu potencial educativo, muitas vezes se transforma em elemento de dispersão e conflito no ambiente escolar. A situação descrita pelo professor mostra que, mesmo com iniciativas pedagógicas bem-intencionadas, a realidade das salas de aula da EJA impõe desafios específicos.

A implementação da Lei nº 15.100/2025, mencionada pelo professor, parece estar em um processo gradual de aceitação. Como aponta Kenski (2013), a mudança de hábitos em relação à tecnologia não ocorre de forma imediata, exigindo um trabalho contínuo de sensibilização – exatamente como menciona o professor Lírio ao falar sobre o "processo de sensibilização para o não uso do celular".

A complexidade do contexto fica ainda mais evidente quando o professor menciona trabalhar com alunos "envolvidos com drogas" e "muitas facções dentro do contexto escolar". Essa realidade dialoga com as observações de Arroyo (2007) sobre os desafios da EJA em contextos de vulnerabilidade social, nos quais questões externas à escola frequentemente invadem o espaço educativo e reconfiguram as relações de poder.

Como as entrevistas dos cinco professores da Educação de Jovens e Adultos, é possível dizer que a tecnologia tem um papel duplo dentro da sala de aula: ao mesmo tempo em que pode enriquecer o ensino, também pode representar um desafio para a concentração dos alunos. Lévy (1999) aponta que o ambiente digital transformou o acesso ao conhecimento, exigindo dos educadores uma adaptação constante para integrar esses recursos de maneira eficiente. Kenski (2013) reforça que a tecnologia não deve ser usada de forma passiva, mas sim como um suporte para tornar as aulas mais envolventes e conectadas com a

realidade dos estudantes. No entanto, o simples uso dessas ferramentas não garante o aprendizado, sendo fundamental que o professor atue como mediador para direcionar a atenção e estimular a participação ativa dos alunos.

Além disso, os professores entrevistados destacaram que, apesar dos avanços tecnológicos disponíveis na escola, o interesse dos alunos nem sempre acompanha essas mudanças. Gurgel (2016) ressalta que a implementação das tecnologias na EJA ainda enfrenta desafios, como a falta de familiaridade de alguns estudantes e a dificuldade em manter a atenção no conteúdo apresentado. Gómez (2015) também chama a atenção para o risco da dispersão, já que o acesso a dispositivos digitais pode desviar o foco para assuntos que não estão relacionados à aprendizagem. Assim, o professor precisa equilibrar a inovação com estratégias que garantam o envolvimento dos alunos, evitando que a tecnologia se torne um fator de distração.

Para tanto, a presença das tecnologias na EJA exige dos docentes uma adaptação cuidadosa para que esses recursos cumpram seu propósito pedagógico. Como destaca Lévy (2010), o ambiente digital amplia o acesso ao conhecimento e pode tornar o ensino mais dinâmico, mas seu impacto depende da forma como é incorporado à prática docente. Dessa maneira, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no ensino, desde que seu uso seja planejado de forma estratégica, garantindo que o aprendizado dos alunos seja priorizado e que o professor mantenha sua atuação ativa na mediação do conhecimento.

No entanto, ao observar as experiências dos professores da EJA, fica evidente que o uso das tecnologias digitais ainda é marcado por uma série de desafios. A falta de estrutura adequada, a necessidade de tempo para planejamento e os desafios em manter o envolvimento dos alunos são obstáculos que impactam diretamente o uso desses recursos em sala de aula. Por outro lado, quando os docentes conseguem adaptar as ferramentas tecnológicas à realidade dos seus estudantes, surgem possibilidades importantes: as aulas se tornam mais próximas do cotidiano, os conteúdos ganham outras formas de apresentação e o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais acessível. Assim, o uso da tecnologia na EJA não é um caminho simples, mas pode ser uma via potente, desde que construída com intencionalidade, sensibilidade e respeito às particularidades dessa modalidade.

No capítulo posterior a este, apontamos as considerações finais deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a introdução das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos trouxe mudanças importantes para a dinâmica de ensino, alterando tanto as práticas pedagógicas quanto a forma como os alunos interagem com o conteúdo. Os relatos dos professores mostram que essas transformações não ocorreram de maneira linear ou homogênea, mas sim como um processo permeado por avanços, desafios e adaptações constantes.

Um dos pontos mais marcantes nas falas dos docentes foi o reconhecimento de que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para tornar o ensino mais atrativo e acessível. Professores relataram que recursos como o datashow e vídeos educativos ajudaram a criar aulas mais visuais e interativas, o que facilita a compreensão dos conteúdos. Essa percepção reforça a ideia de que a aprendizagem na EJA se beneficia de metodologias que valorizam elementos multimídia, especialmente para um público cuja trajetória escolar muitas vezes foi interrompida. No entanto, os professores também enfatizaram que a presença da tecnologia, por si só, não garante maior envolvimento dos alunos. Muitos relataram que, apesar da oferta de recursos digitais, o desinteresse e a dificuldade de concentração permanecem como desafios centrais. Isso sugere que a tecnologia deve ser incorporada de maneira planejada, levando em conta as particularidades do público da EJA, que inclui estudantes com diferentes graus de familiaridade com o ambiente digital e distintos níveis de motivação para os estudos.

Outro ponto recorrente nas falas foi a dificuldade dos próprios professores em lidar com as novas ferramentas tecnológicas. Alguns relataram que a adaptação às tecnologias exigiu um esforço pessoal significativo, já que nem sempre houve formação adequada para o uso pedagógico dessas ferramentas. A insegurança no manuseio de equipamentos e plataformas digitais levou alguns docentes a evitarem ou limitarem o uso da tecnologia em suas aulas, o que revela a necessidade urgente de capacitações mais acessíveis e direcionadas à realidade da EJA.

A implementação da Lei nº 15.100/2025, que trata sobre o uso de celulares nas escolas, trouxe impactos diretos para a EJA. Segundo os professores, a proibição contribuiu para a redução da distração dos alunos, permitindo um maior foco nas aulas. Mesmo não sendo um dos objetivos centrais do estudo, a recente lei apareceu de maneira espontânea nos relatos dos docentes. Essa presença constante demonstrou que a norma influencia diretamente o cotidiano escolar, o que justificou a necessidade de abordá-la no contexto da investigação.

Todavia, a transição tem sido desafiadora, pois muitos estudantes já estavam habituados a utilizar o celular de maneira não pedagógica, tornando necessária uma adaptação gradual.

Outro aspecto recorrente nos relatos é a relação dos alunos com as tecnologias. Apesar da presença de recursos como o datashow, muitos professores observaram que o interesse dos estudantes nem sempre acompanha as mudanças tecnológicas. Além disso, a dificuldade em manter a atenção durante as atividades digitais foi mencionada como um dos desafios para a implementação eficaz dessas ferramentas no ensino da EJA.

A pesquisa também evidenciou que, embora os professores reconheçam a importância das tecnologias, muitos relataram dificuldades na sua utilização devido à falta de formação específica. A sugestão mais recorrente entre os entrevistados foi a necessidade de capacitações mais acessíveis, que ofereçam uma introdução prática sobre o uso pedagógico das tecnologias, permitindo que os docentes possam explorar essas ferramentas de maneira mais confiante e eficaz.

A infraestrutura das escolas também foi apontada como um fator determinante e um desafio para o sucesso da integração tecnológica. Em alguns casos, a falta de equipamentos adequados e de conexão estável à internet limita as possibilidades de uso das ferramentas digitais em sala de aula. Porém, quando há condições favoráveis, os professores demonstram criatividade ao incorporar recursos tecnológicos que contribuem para o aprendizado, como o uso de projeções para enriquecer as explicações e dinamizar as aulas.

Com base nos relatos obtidos durante a pesquisa, uma das possibilidades mais apontadas é o uso das tecnologias como recurso para facilitar a explicação de conteúdos mais complexos. Ferramentas como vídeos, animações, imagens projetadas e apresentações permitem ao professor explorar diferentes formas de abordagem, o que contribui para que os alunos compreendam melhor o que está sendo ensinado. Em uma realidade em que o tempo de aula é reduzido e o público é bastante heterogêneo, essas alternativas ajudam a tornar o conteúdo mais acessível e direto, favorecendo a assimilação mesmo entre aqueles que têm mais dificuldade.

Outra possibilidade observada está na aproximação entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos estudantes. As tecnologias, quando bem utilizadas, permitem trazer para a sala de aula temas atuais, exemplos práticos e referências que fazem parte da vivência dos alunos. Isso contribui para que eles percebam sentido no que está sendo ensinado, o que pode ajudar na permanência e no envolvimento com os estudos. Mesmo diante da resistência de alguns estudantes ou da dispersão causada pelo uso indevido do celular, os professores reconhecem

que a tecnologia, quando usada com planejamento, ajuda a conectar o conteúdo à realidade concreta de quem está aprendendo.

Também foi percebido que as tecnologias podem oferecer ao professor mais possibilidades de adaptação do material didático. Com os recursos digitais, é possível buscar conteúdos com uma linguagem mais simples, encontrar vídeos curtos sobre temas específicos e adaptar a aula ao ritmo da turma. Mesmo que o acesso aos equipamentos seja limitado, os docentes buscam alternativas para garantir que a aula aconteça da melhor forma possível. Esses relatos mostram que, apesar dos obstáculos, há abertura e disposição por parte dos professores em explorar o potencial das tecnologias, desde que respeitando as condições reais de trabalho e o perfil dos estudantes da EJA.

Os dados levantados nesta pesquisa demonstram que a inclusão das tecnologias na EJA exige um planejamento cuidadoso, que leve em consideração tanto a formação dos professores quanto a realidade dos alunos. Não basta apenas disponibilizar equipamentos, é necessário garantir suporte contínuo para que as tecnologias sejam, de fato, aliadas no processo educativo. Por fim, os relatos mostram que a inserção das tecnologias na EJA vai além de uma questão de modernização das aulas. Trata-se de garantir que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira correta, contribuindo para a aprendizagem e para a valorização dessa modalidade, que também avançou com o tempo e requer novas metodologias.

É fundamental que a rede de educação e os professores compreendam que a EJA precisa ser olhada em sua relação direta com as tecnologias, o que implica também em um esforço dos docentes em se readaptar e continuar evoluindo, sendo necessário, para isso, investimentos em formações e cursos específicos.

Não obstante, esta pesquisa apresentou algumas limitações, principalmente em relação ao calendário escolar, aos prazos curtos para organização e à dificuldade em alinhar horários para a realização das entrevistas. Esses fatores acabaram restringindo a coleta de dados em alguns momentos, exigindo flexibilidade na condução do trabalho.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a importância da valorização da EJA e de suas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de integrar tecnologias de maneira planejada e consciente. Mais do que recursos, é preciso reconhecer o papel do professor como mediador e a importância de criar condições para que tanto docentes quanto alunos avancem juntos nesse processo de transformação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. B. A trajetória da EJA em duas décadas: ascensão e queda. *In: MANSUTTI, M. A. (Coord.). Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.* São Paulo: Movimento pela Base, 2022. p. 16-34. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1., p. 1-108, ago. 2007.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D.P. Didática on-line. *In: MILL, Daniel. (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação a Distância.* Campinas: Papyrus, 2018.
- BARCELOS, V. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática:** sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRANCO, G. B.; PINTO, M. M. Levantamento das produções sobre as contribuições do uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1417-1433, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15915/14115>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências** Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a regulamentação do uso de aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes da educação básica em estabelecimentos de

ensino públicos e privados. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referencial para implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal**: Resolução 1 de 28/05/2021. Brasília, DF: MEC, SEB, 2021. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Proeja**. Brasília, DF: Ministério da Educação. [2024]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRITO, É. D. M.; CAVALCANTE, K. L. A adaptação docente e o uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 67–76, 2020. DOI: 10.31416/rsdv.v8i1.71. Disponível em: <https://semiariododevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/71>. Acesso em: 20 set. 2024.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 10 nov. 2024.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia & Psicomotricidade**: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. (Orgs.). **O Golpe na Educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31., n. 112., p. 939–959, 2010.

DI PIERRO, M.C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 314f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

FERREIRA, A. A.; PEREIRA, E. A.; COSTA, L. A. (Orgs.). **Saberes Conectados**: Diálogos entre Educação, Tecnologia e Sociedade. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

FIGUEREDO, G. O ensino escolar e a docência na cultura digital: entre limites e possibilidades. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 5, 2024.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, T. C. **O processo de juvenilização na EJA e as trajetórias educacionais dos/as alunos/as do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA)**, 2023. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013.

GADOTTI, M. Gestão Democrática com Participação Popular. *In*: Conferência Nacional de Educação, 2014, Brasília, DF. **Anais [...]**, Brasília, DF: Instituto Paulo Freire, 2014.

GARCIA, J. V.; MACHADO, T.; ZERO, M. A. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Revista Científica de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 65-90, jan./jun., 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. São Paulo: Penso, 2015.

GURGEL, R. D. F. Educação de jovens e adultos: da inclusão digital à inclusão social. *In*: Colóquio Paulo Freire, 9, 2016, Recife. **Anais [...]**, Recife: Fafire, 2016. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ix-coloquio/paper/download/786/534>. Acesso em: 21 maio 2019.

HADDAD, S. (Org.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 355-397, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPcxzjmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2024.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil. **Ação Educativa**, on-line. 2003. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 108–130, 2000.

- JATOBÁ, A. L. P.; MEDEIROS, H.; LOPES, M. A. Escola Pública: espaço de compromisso ético. *In: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. p. 89-96.
- KENSKI, A. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.
- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez., 2003.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 23, 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2000.
- MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MANSUTTI, M. A. (Coord.). **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- MATOS, C. C.; COUTINHO, D. G. Desafios educacionais: a resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 1069–1079, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13181>. Acesso em: 22 set. 2024.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. F. T. (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S. l.], n. 34, p. 351–364, 2020.
- NASCIMENTO, J. M.; COSTA, R. D. A.; ALMEIDA, C. M. M. Inclusão digital e a educação de jovens e adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica. *In: Congresso Nacional de Educação*, 2015, [S. l.]. **Anais [...]**, [S. l.]: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21130_10464.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, J. S. **O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-Ba**. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

PACHECO, K. R. S. **A EJA e o ensino com interação a partir do smartphone na Escola Municipal Joaquim de Brito Paranaguá, em Araguaína-TO**. 148f. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2021.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 519-539, 2006.

PEDRÓ, F. Educação, tecnologia e avaliação: por um uso pedagógico efetivo da tecnologia em sala de aula. *In*: GONÇALVES, M. T.; LIN, F. K.; CASTIGLION, B. (Coords.). **Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016, p. 19-34. Disponível em: http://fundacaotelefonicavivo.org.br/wpcontent/uploads/pdfs/experiencias_avaliativas_portugues.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADO, G. B. MOBREAL: o Movimento Brasileiro de Alfabetização na cidade de Mariana. *In*: III Simpósio ILB – Itinerários da Pesquisa Histórica, 3., 2010, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: UFOP, 2010. Disponível em: <http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/56.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PRETTO, N. L. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY653wjMnKTnszBNWhtfNpF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

QEDU. **Itapetinga – Censo Escolar**. on-line: QEDU, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2916401-itapetinga/censo-escolar>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ROSA, J. M. **Nas vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi – RS**. 118f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SILVA, B.; ALVES, E. J. Aprendizagem na cibercultura: um novo olhar sobre as tecnologias de informação e comunicação digital no contexto educativo ubíquo. **Educação**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 17–28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p17-28>. Acesso em: 23 set. 2024.

SOARES, L. J. G. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília, DF: Secad, 2008.

SOUZA, T. N. **Letramento visual na multimodalidade, a educação para o olhar ético e estético das crianças que fotografam e publicam**. 250f. 2021. Dissertação (Mestrado em

Educação e Docência), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36360>. Acesso em: 04 out. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOSTES, J. E. F.; COSTA, M. L. F. O uso das novas tecnologias na educação de jovens e adultos. **Cadernos PDE**, Maringá, 2016. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uem_joelmaelianiferreiratostes.pdf. Acesso em: 21 maio 2019

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun., 2018 Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-419.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.