

Tecnologias e Currículo da EJA no Brasil em Tempos de Pandemia: para que, para quem?

Jarina Rodrigues FERNANDESⁱ

Marcela Fontão NOGUEIRAⁱⁱ

Mariah Cruz de Souza TRONCOⁱⁱⁱ

Resumo

O objetivo do ensaio é discutir como as tecnologias analógicas e digitais da informação e comunicação estiveram presentes em propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos no cenário da pandemia no Brasil. O referencial teórico está ancorado em construtos freireanos – apreender a realidade, situações-limite, ação-reflexão-ação e construção de inéditos viáveis. A partir da imersão multifacetada e acompanhamento de iniciativas protagonizadas em escolas, movimentos populares e em universidades, identificamos quatro papéis desempenhados pelas tecnologias: (i) estabelecer contato com os estudantes; (ii) criar e/ou fortalecer redes de colaboração entre docentes e discentes; (iii) promover práticas pedagógicas via ensino remoto emergencial; e (iv) implementar a modalidade via educação a distância, possibilitada por diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos aprovadas no governo Bolsonaro.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; tecnologias da informação e comunicação; currículo; Covid-19.

Technologies and Curriculum in EJA in Brazil in Times of Pandemic: for what, for whom?

Abstract

The objective of the essay is to discuss how analogue and digital information and communication technologies were present in the curricular proposals for Youth and Adult Education in the scenario of the pandemic in Brazil. The theoretical framework is anchored in Freire's constructs – apprehension of reality, limit situations, action-reflection-action and construction of viable unpublished. From the multifaceted immersion and monitoring of initiatives carried out in schools, popular movements and universities, I identified four roles played by technologies: (i) establishing contact with students; (ii) create and/or strengthen collaboration networks between professors and students; (iii) promote pedagogical practices via emergency remote teaching; and (iv) implement the

i Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e membro do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – Brasil. E-mail: jarina.fernandes@ufscar.br – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8028-467X>.

ii Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar. Professora do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, Brasil. E-mail: marcela.fontao@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5599-9366>.

iii Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – Brasil. E-mail: mariahcst@estudante.ufscar.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0757-3541>.

distance mode, made possible by the operational guidelines for Youth and Adult Education approved by the Bolsonaro government.

Keywords: *youth and adult education; information and communication technologies; curriculum; Covid-19.*

Tecnologías y Currículo en EJA en Brasil en Tiempos de Pandemia: ¿para qué, para quién?

Resumen

El objetivo del ensayo es discutir cómo las tecnologías de la información y la comunicación analógicas y digitales estuvieron presentes en las propuestas curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos en el escenario de la pandemia en Brasil. El marco teórico está anclado en los constructos freireanos – aprehensión de la realidad, situaciones límite, acción-reflexión-acción y construcción de inéditos viables. A partir de la inmersión multifacética y el seguimiento de iniciativas realizadas en escuelas, movimientos populares y universidades, identifiqué cuatro roles que juegan las tecnologías: (i) establecer contacto con los estudiantes; (ii) crear y/o fortalecer redes de colaboración entre profesores y estudiantes; (iii) promover prácticas pedagógicas a través de la enseñanza remota de emergencia; y (iv) implementar la modalidad a distancia, posible gracias a las directrices operativas de Educación de Jóvenes y Adultos aprobadas por el gobierno de Bolsonaro.

Palabras clave: *educación de jóvenes y adultos; tecnologías de la información y la comunicación; plan de estudios; Covid-19.*

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é discutir como as tecnologias analógicas e digitais estiveram presentes em propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário da pandemia no Brasil. É importante reconhecer que das Escolas radiofônicas da década de 1960 às ofertas contemporâneas de EJA via educação a distância (EaD) as tecnologias têm assumido sentidos emancipatórios ou tecnicistas, a depender das intencionalidades e das condições materiais existentes em cada política e programa (Fernandes *et al.*, 2023).

A imersão multifacetada das autoras e o acompanhamento de atividades realizadas em escolas, movimentos populares e universidades com a EJA durante a pandemia – protagonização de iniciativas como membros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo; participação ativa em iniciativas de abrangência nacional dos Fóruns EJA do Brasil; atuação docente em espaços escolares e não escolares de EJA; orientação e acompanhamento de licenciandos em estágio obrigatório na modalidade, ocorrido em situação de ensino remoto emergencial; promoção de atividades de extensão universitária com foco na

produção colaborativa de *podcasts* e videoaulas com professores e estudantes da EJA; observação silenciosa de *lives* e gravações de webinários; participação em eventos científicos *on-line*, acompanhamento e produção de pesquisas sobre a temática – permitiram constatar diferentes papéis das tecnologias diante do currículo da EJA no período.

As convergências observadas propiciaram a identificação de tecnologias para: (i) estabelecimento de contato com os educandos; (ii) criação e/ou fortalecimento de redes de colaboração entre educadores e educandos (iii) desenvolvimento de práticas pedagógicas via ensino remoto emergencial, e (iv) implementação da modalidade de educação a distância, possibilitada por diretrizes operacionais para a modalidade, aprovadas no governo Bolsonaro, tendo em vista o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2017; Brasil, 2021).

Os três primeiros papéis observados foram frutos do trabalho colaborativo de educadores populares, professores e gestores, em processos de apreensão da realidade e ação-reflexão-ação, na busca de enfrentar situações-limite (Freire, 1987) impostas pela emergência da pandemia. Tais papéis geraram propostas de integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) à vida dos estudantes, dos territórios, ao currículo da EJA, à formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a criação de caminhos, de saídas, de inéditos viáveis (Freire, 1987). Por sua vez, o quarto papel identificado impôs-se à modalidade, em direção oposta, como fruto da decisão unilateral de um governo de ultradireita alinhado à mercantilização da educação. Diz respeito ao crescimento de ofertas da EJA por meio da educação a distância com perfil profissionalizante aligeirado, o qual tem ganhado espaço em governos estaduais e municipais em parceria com instituições privadas.

Desse modo, este ensaio busca trazer respostas à questão: Currículo e tecnologias na EJA no Brasil em tempos de pandemia: para que, para quem? Na companhia de Paulo Freire e de autores que se coadunam com sua perspectiva, as reflexões foram tecidas, de forma colaborativa, a partir da práxis forjada no chão da escola, do movimento popular e da universidade.

Inicialmente, apresentamos considerações acerca da situação da modalidade no Brasil, quando a pandemia foi deflagrada. Na sequência, trazemos contribuições da perspectiva freireana para enfrentamento dos desafios impostos. Na quarta seção, abordamos os três sinais de integração das TIC ao currículo da EJA, construídos por educadores populares, professores

e gestores da EJA, a partir de um movimento dialético de ação-reflexão-ação, que permitiu, por meio da constituição de redes de colaboração nos diferentes contextos, construir caminhos tanto para o estabelecimento de contato com os estudantes quanto para a construção das melhores práticas pedagógicas possíveis a cada momento. Na seção seguinte, expomos reflexões para problematizar o quarto papel assumido pelas TIC diante do currículo da EJA, a ser investigado e enfrentado em nossos dias: a chamada Ejatec (Brasil, 2021), seguida pelas considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A EJA NO BRASIL QUANDO A PANDEMIA FOI DEFLAGRADA

A educação de pessoas jovens e adultas comporta grande diversidade de sujeitos que trazem consigo diferentes maneiras de ser e estar no mundo na vida adulta (Fernandes; Di Rienzo, 2022). A EJA no Brasil abrange um público marcado pela vulnerabilidade social. Podem se matricular na modalidade pessoas com 15 anos ou mais que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e aqueles com 18 anos ou mais que não finalizaram a etapa do Ensino Médio. A falta de acesso ou de condições de permanência na escola são marcas de uma sociedade pautada pela desigualdade social. Dessa maneira, a EJA constitui uma modalidade voltada à reparação de uma dívida histórica, que exprime o direito inalienável à educação gratuita e de qualidade a todos, independentemente da faixa etária (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

As salas de EJA recebem pessoas de diferentes origens, valores, áreas do mundo do trabalho, entre outras dimensões socioculturais e identitárias construídas ao longo de suas vidas. Pessoas afrodescendentes, mulheres (sobretudo adultas e idosas), adolescentes em conflito com a lei, pessoas em situação de restrição e privação de liberdade, com deficiência, migrantes, transgênero, oriundas das zonas rurais e urbanas periféricas e/ou empobrecidas – são exemplos de grupos bastante heterogêneos entre si, comumente presentes na modalidade. Todavia, há um ponto de convergência nas trajetórias desses sujeitos: a dura realidade da exclusão educacional e social.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020) apontam que adentramos a pandemia com preocupantes índices relativos à escolaridade

e aos níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas no Brasil: 6,6% da população com 15 anos ou mais encontrava-se em situação de analfabetismo absoluto e 51,2% das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído a Educação Básica. Portanto, mais da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais, cerca de 69,5 milhões de pessoas, são público potencial da EJA, mesmo que não estejam matriculados ou frequentem a modalidade. Esse contingente expressivo fica ainda mais alarmante se considerarmos a totalidade dos brasileiros matriculados nas 179,5 mil escolas de Educação Básica no Brasil em 2019: 47,3 milhões de estudantes (Inep, 2020), ou seja, um contingente maior de brasileiros fora da escola do que dentro dela. Ademais, dados do Indicador Nacional de Alfabetismo – Inaf 2018 (IPM; Ação Educativa, 2018) permitem um olhar para os níveis (an)alfabetismo no País a partir de aplicação de testes, os quais revelam também dados preocupantes: 29% da população brasileira em situação de analfabetismo funcional e apenas 12% tendo atingido um nível proficiente de alfabetismo (IPM; Ação Educativa, 2018).

A deflagração da pandemia intensificou os cenários de desigualdade em todo o território brasileiro. A mortalidade, a insegurança alimentar e habitacional estavam diretamente ligadas à baixa escolaridade e classe econômica (Nicodemos; Serra, 2020). A esse quadro de morte e de exclusão soma-se a problemática da exclusão digital (Fernandes *et al.*, 2023).

O relatório *Assessing internet development in Brazil: using Unesco's Internet Universality Roam-X Indicators* (Unesco, 2019), publicado antes do início da pandemia, já apontava o acesso à Internet como um ponto crítico do cenário brasileiro. Como as conexões móveis no Brasil são a principal forma de acesso, não se pode falar em universalização da conectividade. Os mais excluídos são sempre os mais pobres, aqueles com mais de 60 anos e os que vivem em áreas rurais, parte do perfil dos sujeitos excluídos da escolarização, que muitas vezes vêm buscar na EJA uma oportunidade para ingressar ou retornar à escola.

Dados identificados pelas pesquisas do Comitê Gestor da Internet no Brasil já apontavam no início do período pandêmico que a conexão via telefone celular era a forma de acesso à Internet praticada por 99% dos usuários. O uso exclusivo do celular para acesso à Internet predominava em 85% dos usuários das classes D e E. Referente ao parâmetro racial, 65% da população preta e 61% da parda utilizavam exclusivamente o celular, diante de 51% da população branca. Não obstante, 95% dos domicílios da classe A possuíam computadores,

enquanto apenas 44% dos domicílios da classe C e 14% dos domicílios das classes D e E tinham acesso a esses dispositivos (CGI.br, 2020b).

Quanto às desigualdades de conexão, adentramos a pandemia com 35 milhões de pessoas em áreas urbanas desconectadas (23%) e 12 milhões de desconectados em áreas rurais (47%). Entre a população das classes D e E, havia quase 26 milhões (43%) de não usuários da Internet. Ademais, já chamavam a atenção as desigualdades regionais identificadas: uma diferença de 10 pontos percentuais quanto ao acesso à Internet entre o Sudeste (75%) e o Nordeste (65%). Apesar do crescimento de usuários ao longo dos anos, 47 milhões de cidadãos, ou seja, uma em cada quatro pessoas no Sudeste não era usuária da rede em 2019. Entre os não usuários, 40 milhões cursaram até o Ensino Fundamental e 45 milhões pertenciam às classes D e E (CGI.br, 2020b).

Soma-se a todos esses dados de exclusão, vivida pelos sujeitos da EJA, a situação de fragilidade da própria modalidade no Ministério da Educação (MEC) desde o golpe civil contra a Presidenta Dilma Rousseff. O descaso do governo ilegítimo de Temer (2016-2018) pela modalidade encontra-se documentado na ausência de discussões sobre a EJA por ocasião do processo autoritário de construção da BNCC (Brasil, 2018; Catelli Jr., 2019; Carvalho *et al.*, 2020) e nas discussões acerca da Reforma do Ensino Médio (Catini, 2020). A pseudossolução encontrada de incluir na segunda versão da BNCC, datada de 2016, a expressão “jovens e adultos”, onde estava escrito “crianças e adolescentes”, é exemplo do total desrespeito às especificidades da modalidade.

O desestímulo e a inviabilização da participação de instituições, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos, gestores, professores e educadores ligados à EJA nos rumos da Educação foram agravados a partir de dois atos de desmonte do governo Bolsonaro (2019-2022): (i) a extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi), pasta do MEC responsável pela modalidade (Brasil, 2019b) e (ii) a dissolução da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), composta por instituições, associações e organizações da sociedade civil (Brasil, 2019a), de importância histórica e abrangência nacional no campo da EJA, que até então assessoravam a formulação e a implementação de políticas na EJA no referido MEC (Cavalcante, 2019; Nicodemos; Serra, 2020; Fernandes *et al.*, 2023).

Desse modo, a EJA encontra a pandemia em um momento de invisibilização da modalidade. O reduzido contingente de 3.273.668 matriculados na EJA ao adentrar a pandemia (Inep, 2020) exprime o descumprimento da universalização da Educação Básica previsto na Carta Magna (Brasil, 1988), das metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), e escancara, mediante a perversidade da nucleação e fechamento de salas, do período noturno e até mesmo de escolas, a diminuição do número de professores, entre outras medidas que medidas que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes.

3 APORTES TEÓRICOS FREIREANOS PARA ENFRENTAR A PANDEMIA

Os construtos freireanos – apreender a realidade, situações-limite, ação-reflexão-ação e construção de inéditos viáveis – foram imprescindíveis para enfrentar a pandemia.

Ensinar exige apreensão da realidade (Freire, 1996, p. 28): “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido”. Só podemos apreender a realidade (Freire, 1996) se nos encontrarmos nela ativamente inseridos e cultivarmos a atitude de problematizá-la e transformá-la. Apreender a substantividade da pandemia só foi possível àqueles que assumiram sua condição de sujeitos. Desse modo, fez-se necessário alargar a compreensão da totalidade em que estávamos imersos para dela emergirmos. Foi preciso aprofundar a consciência crítica desde a relação (des)humana com a natureza, consigo mesmo, à desumanização presente nas relações dos Estados Nacionais e dos Mercados com a crise planetária (Freire, 1995; Fernandes; Di Rienzo, 2022).

Apreender as situações-limite demanda agir no agora, projetando o amanhã. Freire (1987) coaduna com a visão de Vieira Pinto (1960, p. 284) de que as “‘situações-limites’ não são ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades’, [conforme colocava originalmente Jaspers], mas a margem real onde começam todas as possibilidades”.

As situações-limite são, justamente, aquelas que demandam que acionemos o melhor dos esforços coletivos e as mais rigorosas análises que tivermos capacidade de fazer em prol de sua superação. Ser convocado a trabalhar em práticas, cuja viabilidade antes não era percebida (Freire, 1987), exige assumi-las como situações a serem problematizadas. Situações-limite demandam atos-limite. Desse modo, o inédito viável é, justamente, “a

futuridade a ser construída” (Freire, 1981, p. 109). Quando desejamos, refletimos e agimos para superar as situações-limite que nos condicionam a ser menos, “o ‘inédito viável’ não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável” (Freire, 1992, p. 106).

Para tanto, Paulo Freire propõe o método materialista dialético de análise do real: ação-reflexão-ação. Tal caminho não se reduz à mera denúncia das desigualdades presentes em um determinado cenário, nem ao pragmatismo de ações mecanicistas (Sánchez Vázquez, 2007). Para Freire (1981, p. 109), faz-se necessário “assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, [pois] somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação”. Trata-se de observar e analisar a realidade, as relações que se estabelecem, que podem desencadear tanto a reificação do que está posto quanto a transformação do *status quo*.

A análise rigorosa da realidade permite que não seja encarada como fato isolado, mas seja situada em uma totalidade. Para além de apoiar o sobreviver na pandemia, buscou-se formas de dialogar sobre os bastidores políticos, econômicos e sociais das irreparáveis perdas de vidas, do desemprego, da insegurança alimentar, da violência doméstica, o que afetava a vida e a saúde mental, sobretudo dos mais empobrecidos. Para Freire (1996), a possibilidade de esperar advém do assumir-se como sujeitos históricos, éticos, alinhados com a transformação das estruturas e conjunturas de morte: “Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de gente” (Freire, 1996, p. 42).

Em uma perspectiva freireana, o trabalho pedagógico não poderia se limitar a distribuir conteúdos pedagógicos na pandemia, mas, a partir da apreensão crítica da realidade pandêmica, apoiar os educandos a fazê-lo. Faz-se sempre necessária a superação de uma percepção fatalista da realidade “por outra, crítica, capaz de divisar mais além dessas situações, o que chamamos de ‘inédito viável’” (Freire, 1992, p. 70). Tal inédito demanda ações de cada um de nós nas comunidades, sendo imprescindível a postura em defesa da vida, da garantia de uma renda mínima para os desempregados, do acesso a equipamentos tecnológicos e conexão à Internet aos estudantes mais vulneráveis, além de assistência médica e vacina para todos.

4 QUANDO A EJA ADENTRA A PANDEMIA: TECNOLOGIAS, CONTATO, REDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante da suspensão das aulas presenciais, os professores da EJA ficaram, inicialmente, atônitos. As orientações do Conselho Nacional de Educação, publicadas por meio do Parecer n. 5/2020 (Brasil, 2020a), eram de caráter genérico. Prescreviam a possibilidade de reorganização dos calendários escolares; com previsão, à época, de reposição de carga horária presencial quando cessasse o período de isolamento social e com a indicação de que poderiam ser utilizados meios tecnológicos para o ensino. A partir de então, estados e municípios percorreram os mais diferentes caminhos com a promulgação de decretos e diretrizes próprias para cada contexto. Versavam sobre a contratação de plataformas e serviços para a oferta de atividades *on-line* ou até mesmo sobre o trabalho exclusivo com atividades impressas, acompanhado do uso de dispositivos e aplicativos acessados por professores e estudantes com recursos próprios.

4.1 Estabelecimento de contato com os estudantes e fortalecimento das redes dos territórios

Um primeiro passo dado pelos gestores, professores e educadores populares foi o de buscar contato com os estudantes. Para tanto, foram utilizadas tecnologias analógicas e digitais. O contato pessoal era comumente feito pelo telefone e *WhatsApp*. Contudo, em muitas situações, os números de telefone fixo e de celular revelavam-se desatualizados e o envio de mensagens via correio apresentou-se como uma alternativa em alguns contextos.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) (CGI.br, 2020a; 2022) durante a pandemia traduziam em estatísticas a realidade vivida pelos docentes da EJA ao buscar interagir com os estudantes por meio de tecnologias digitais. Com relação a equipamentos e acesso à Internet, 74% dos usuários da rede com 16 anos ou mais das classes D e E tinham acesso à rede exclusivamente pelo telefone celular, e somente 11% dos estudantes dessas mesmas classes sociais tinham acesso a uso de computador – *notebook*, computador de mesa e *tablet* – como o principal recurso para acompanhamento do ensino remoto. Em meados de

2021, 26% das classes econômicas D e E não possuíam Internet por conexão *wi-fi* em suas residências, somado ao fato de que apenas 10% da população com essas condições financeiras possuía computador em casa (CGI.br, 2022).

O contato revelou a situação de precariedade vivenciada pelos estudantes e suas famílias e que as condições materiais para acatar palavras de ordem tão acertadas para impedir a circulação do vírus Covid-19 – #Fique em casa, #Lave as mãos – eram distintas para os estudantes da EJA.

A falta de água potável para a sobrevivência (Souza *et al.*, 2020), de alimento e gêneros de primeira necessidade de mínima proteção, de máscaras para ir buscar, de alguma forma, meios para a sobrevivência (Lima, 2022) – são algumas das situações-limite identificadas pelos docentes ao fazerem contato com os estudantes. Os educadores do Mova São Carlos, por exemplo, recebiam mensagens via *WhatsApp* e outras formas de contato de seus educandos, que sinalizavam as dificuldades enfrentadas por eles com relação às condições básicas de vida. Como lavar constantemente as mãos se, por vezes, não havia água sequer para beber? Como sair de casa em segurança se não havia máscaras disponíveis ou dinheiro para comprá-las? Como diminuir a circulação social diante da premência de procurar trabalho e reinventar formas de garantir o próprio sustento? Como alimentar os filhos, cuidar da higiene, sem alimentos e artigos de limpeza? Situações-limite (Freire, 1981) não nos faltaram durante a pandemia. A apreensão da realidade autêntica desdobra-se em movimentos de ação no mundo. “A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis” (Freire, 1981, p. 109).

Desse modo, logo no início do período de isolamento social, quando não havia máscaras disponíveis nas drogarias e postos de saúde, houve movimentos de confecção de máscaras artesanais para distribuição aos estudantes, com visita às famílias e utilização das redes sociais para ensinar e reforçar sobre a importância de seu uso. Tornou-se então muito recorrente que educadores populares, professores e gestores passassem a se valer do telefone e, sobretudo, das redes sociais para, além da manutenção do contato com os estudantes, criar e fortalecer redes de apoio e solidariedade nos territórios onde estão inseridos as escolas e os núcleos de alfabetização e educação de jovens e adultos dos movimentos populares.

Em muitos espaços de EJA, para além da distribuição de cestas básicas e cartões-alimentação, disponibilizados pelos governos municipais e estaduais, foram realizadas campanhas protagonizadas por gestores, professores e educadores populares para angariar doações de alimentos e produtos de higiene para os estudantes. Por vezes, o primor do engajamento levou à decisão de aquisição de produtos no comércio local da localidade, para gerar circulação de renda, bem como a solicitação de entrega dos produtos pelos motoristas do bairro que estavam prejudicados pela diminuição de corridas demandadas por aplicativos (Lima, 2022). Pelo viés freireano, os profissionais da educação demonstraram afetividade por seus estudantes. A palavra “afetividade” é derivada do verbo “afetar”, que, nesse contexto, implica também deixar-se afetar pelo outro. Sendo assim, querer bem aos educandos não se dicotomiza da rigorosidade metódica necessária ao ato de ensinar, sendo “digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Freire, 1996, p. 56). A manutenção do contato com os estudantes provocou, nos territórios, a experiência de que, com união, era possível encontrar saídas por meio do fortalecimento das redes.

4.2 Fortalecimento de redes para além dos territórios

Com o prolongamento do isolamento social, intensificou-se o desejo de fortalecimento de redes para além dos territórios locais para conhecer como outros educadores, professores e gestores da EJA estavam enfrentando os desafios de cada momento e para trocar ideias e experiências de como realizar da melhor forma o trabalho pedagógico por meio do ensino remoto emergencial. O que o momento pandêmico trazia de novo era a possibilidade de se encontrar com o outro por meio do *YouTube* ou plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams*, as quais permitiam contatar e, possivelmente, estabelecer redes de apoio e ajuda mútua entre educadores de territórios distantes, que jamais se encontrariam se não fossem as condições materiais oferecidas pelas referidas plataformas: os novos tempos e espaços inaugurados pela pandemia. Tais recursos foram apropriados pelos movimentos sociais, de modo que assistimos, entre os anos de 2020 e 2021, um fortalecimento das redes sociais dos

Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Fórum Paulista de EJA, 2020; Fórum EJA Rio, 2020; Fórum EJA Brasil, 2020).

O Fórum EJA São Paulo, por exemplo, conseguiu manter de 70 a 300 participantes em encontros mensais transmitidos pelo *YouTube*, intercalados por encontros pelo *Google Meet*, os chamados Cafés Pedagógicos, promovidos em parceria com a Universidade Federal de São Carlos. Nos referidos Cafés, eram realizados intercâmbios de experiências com relação aos desdobramentos das ações relativas ao contato com os estudantes, organização de práticas pedagógicas por meio do ensino remoto emergencial, com especial atenção a atividades exitosas de alfabetização por meio do *WhatsApp*. Chamava a atenção a preferência dos educadores, professores e gestores pelos momentos de interação síncrona, com participação muito menor em fóruns assíncronos. Os momentos síncronos pelo *Google Meet* eram também muito apreciados. Tais atividades eram articuladas pelo Fórum EJA SP em torno de uma parceria com a Universidade Federal de São Carlos, “Rede de Partilha de conhecimentos: EJA em tempos de pandemia” (Fórum EJA Brasil, 2020). Outra experiência, entre tantas que poderiam ser destacadas, são os Círculos de Cultura Digitais promovidos pelo programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), o qual reuniu profissionais da EJA com diferentes graus de formação para dialogar a respeito das práticas pedagógicas e demais vivências na modalidade durante o período pandêmico (Machado *et al.*, 2021). Nessa conjuntura, observamos nas iniciativas supracitadas que o desejo dos profissionais da EJA em dialogar e interagir com pares de outras localidades era demanda fortemente presente.

4.3 Organizando práticas por meio do ensino remoto emergencial

Do ponto de vista da organização das atividades pedagógicas, a dificuldade ou impossibilidade de conexão dos estudantes à Internet demandou que atividades impressas fossem utilizadas para viabilizar ações do ensino remoto emergencial. Os educandos iam retirá-las na escola ou sede dos movimentos de alfabetização e retornavam para buscar as atividades comentadas pelos professores, bem como novo bloco de atividades a serem realizadas.

Transmissões ao vivo pelo *YouTube*, que ficavam gravadas nos canais da escola e dos movimentos populares, foram estratégias recorrentes para ministrar aulas, abordar de forma interdisciplinar temas geradores ou organizar eventos pedagógicos, mediante participação de diversos docentes. Um exemplo de ações dessa natureza foi a TV Mova, fruto de uma parceria entre o Movimento de Alfabetização de São Carlos e o Centro de Pesquisa de Óptica e Fotônica da Universidade de São Paulo (Cepof/USP), em que educadoras populares gravaram videoaulas de caráter interdisciplinar, articuladas com a realidade dos educandos do Mova, em uma tentativa de aproximação destes com conteúdos escolares em meio à interrupção do ensino presencial.

Contudo, a pífia conectividade impedia ou dificultava que muitos estudantes participassem de tais atividades. Teer, Reis e Gonzaga (2021) explicitaram a falta de acesso à rede e a posse de aparelhos adequados pelos alunos da EJA do município de Porto Alegre (RS) e a luta pela reivindicação do subsídio de dados móveis dos estudantes para o acompanhamento das aulas remotas pela prefeitura, conquistado somente em setembro de 2020.

Em consonância com o exposto na quarta edição da Pesquisa Painel Covid, as principais barreiras para que os usuários das classes D e E pudessem utilizar a Internet, sempre que desejassem ou necessitassem, eram: “a velocidade insuficiente (16%), o esgotamento do pacote de Internet (15%) e a indisponibilidade de um computador ou celular (11%)” (CGI.br, 2022). Desse modo, a qualidade da conectividade e dos equipamentos disponíveis interferiam nas possibilidades de aprendizagem para acessar as atividades que usavam as TIC para a mediação pedagógica. O acesso à rede exclusivamente pelos dispositivos móveis limita a ação pedagógica, uma vez que os aparelhos contêm memória e telas em tamanho reduzido. Empregar editores de texto e acessar ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se desafios se considerarmos que se trata de alfabetizando e que nem todos desfrutam da possibilidade de uso de óculos para a leitura, quando necessário.

Muitas vezes, o *Facebook* era utilizado para a transmissão ou retransmissão das *lives*, pois muitos pacotes de dados permitem aos usuários o acesso gratuito à referida rede. Por essa razão, o *Facebook* também foi usado para a realização de encontros síncronos. As tertúlias literárias dialógicas do Mova São Carlos mantiveram-se durante a pandemia por meio das salas do *Messenger*, do *Facebook* (Mova São Carlos, 2020). Os estudantes recebiam a leitura

a ser trabalhada a cada encontro previamente, por meio do *WhatsApp*. Como muitos estudantes se encontravam em processo de alfabetização inicial, era enviado também um vídeo, com antecedência, em que o educador fazia a leitura do texto, com o cuidado de utilização de um cursor que colocava em destaque a palavra do texto que estava sendo lida a cada instante. No momento combinado, aos sábados à tarde, eram efetuadas as tertúlias, com riquíssima participação dos educandos dos diversos núcleos que tinham possibilidade de conexão.

O *WhatsApp* foi canal privilegiado de contato e realização de atividades pedagógicas com os estudantes da EJA na pandemia. Novamente, a possibilidade de utilizar a rede social sem atingir os limites dos pacotes de dados coloca-se como um importante fator. A rede já era comumente usada para o contato entre docentes e discentes antes da pandemia para envio de saudações e avisos referentes às aulas. Durante a pandemia, tornou-se canal de realização, na medida do possível, de encontros síncronos, com predomínio de mensagens de áudio, envio de imagens das lições a serem efetuadas no caderno, com restrição de envio de vídeos ou envio de vídeos muito curtos, em razão da conectividade muito restrita dos estudantes. Os estudantes respondiam às mensagens dos docentes, executavam suas atividades e enviavam fotos dos cadernos ou das respostas às atividades impressas previamente retiradas na sede da escola ou do Movimento de Alfabetização. Comumente, o envio das atividades e as devolutivas aconteciam no formato privado.

Esses momentos de intercâmbio pessoal entre educador e educando eram, muitas vezes, espaços não só de devolutivas pedagógicas, mas também para falar um pouco sobre a vida, o cotidiano marcado pelo isolamento social, a luta pela sobrevivência em meio ao clima de insegurança, medo e, por vezes, pelo luto diante da perdas de entes queridos.

O *WhatsApp* comumente se tornava a única janela para contatar os estudantes e, para além das atividades pedagógicas, por meio dessa rede, era possível colaborar para a elevação da autoestima, alimentar a esperança, cuidar da saúde mental, alimentar o desejo de aprender e de viver. Nesse sentido, até mesmo festas virtuais foram organizadas com apoio do *WhatsApp* e *Facebook*, em que cada um, de sua casa, compartilhava fotos e mensagens (Mova São Carlos, 2020).

Outra forma de utilização do *WhatsApp* se deu por meio da veiculação de *podcasts* preparados pelos educadores e professores com participação dos estudantes. Tais *podcasts*

eram organizados a partir de mensagens de áudio enviadas por *WhatsApp*, de modo trazer esclarecimentos sobre temas de utilidade pública, acerca do Auxílio Emergencial, das Vacinas, bem como abordagem de temas interdisciplinares, de entrevistas com participação de estudantes e professores que apresentavam aos ouvintes o que estavam ensinando e aprendendo naquele momento durante as aulas remotas (Fernandes *et al.*, 2022). A integração de mídias e de redes sociais foi uma marca desse período, mediante a criação de rádios escolares que cresceram em audiência na pandemia (Emef Espaço de Bitita, 2020) e continuaram como espaços educacionais importantes após a superação do período de isolamento social.

O trabalho com tecnologias na perspectiva da construção de um *Web* currículo (Almeida, 2019) propicia compreender, agir e participar do mundo mediante a apropriação de instrumentos, linguagens e culturas que compõem a cultura digital. Presente nas práticas cotidianas de professores e estudantes, a cultura digital pode provocar transformações nos modos de comunicar, interagir, selecionar e inter-relacionar informações, criar e recriar conhecimentos, compartilhar experiências e acontecimentos, aprender e ensinar, no sentido da emancipação dos sujeitos envolvidos (Almeida, 2019).

As TIC possuem um caráter estruturante na sociedade contemporânea (Castells, 1999), o que nos interpela à práxis pedagógica e a aprender as lições a partir das intervenções possíveis nos diferentes momentos históricos (Valente; Almeida, 2020; Fernandes *et al.* 2023). A referida práxis, além de promover a democratização do acesso a oportunidades educacionais por meio das tecnologias, tem o papel de integrá-las às práticas pedagógicas (Almeida, 2019), de modo a propiciar máximas aprendizagens e criar possibilidades para uma educação emancipatória.

5 TIC PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EJA VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Enquanto todo esse movimento colaborativo apresentado na seção anterior era realizado por gestores, professores e educadores de todo o País, tendo em vista a construção de caminhos de solidariedade, de defesa da vida e de edificação da esperança e de desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio do ensino remoto emergencial, um quarto movimento, antidemocrático, de defesa de oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e do

Ensino Médio por meio da educação a distância, foi protagonizado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação por meio de novas Diretrizes Operacionais para a modalidade (Brasil, 2021).

Vale ressaltar que reconhecemos o valor e a pertinência da educação a distância como modalidade de ensino quando promove a interatividade no processo de ensino e aprendizagem, “a construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo” (Mill, 2018, p. 201). Contudo, não se consideram diferenças substanciais entre formatos de EaD existentes, e na trajetória histórica da EJA no Brasil a EaD praticada, majoritariamente, esteve associada à entrega de informações aos estudantes (Fernandes *et al.*, 2023). Outro elemento importante a ser levado em conta é que o planejamento, a organização e a dinamização de atividades síncronas e assíncronas mediadas por ambientes virtuais de aprendizagem demandam proficiência na leitura e na escrita, letramento digital compatível com a produção de conhecimento de forma colaborativa em atividades *on-line*. Precisamos observar que os estudantes da EJA, como apresentado anteriormente, são pessoas que passaram por percursos escolares interrompidos, situações de vulnerabilidade social e exclusão digital, com os quais o Estado brasileiro possui uma dívida histórica. Desse modo, é cabível o incremento de políticas de acesso e de integração das tecnologias aos currículos dos cursos presenciais da EJA, e não a promoção de iniciativas de educação a distância na EJA que subestimem o perfil, as necessidades e as demandas dos sujeitos.

Observamos nas Diretrizes Operacionais para a EJA promulgadas no governo Bolsonaro (Brasil, 2021) a concretização de um desejo latente nos governos de marca neoliberal de realizar a oferta da EJA no formato da educação a distância, por meio de parceria público-privada. Em um cenário de corte de gastos, trata-se de uma única solução econômica para muitos problemas: aumento do quantitativo de matrículas com diminuição de gastos; alinhamento da modalidade à BNCC sem problematização do fato de a Base desconsiderar completamente as especificidades da EJA; alinhamento da EJA ao desenho curricular reducionista do Novo Ensino Médio. Nas referidas diretrizes, não há preocupação com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da modalidade diante de sujeitos excluídos do direito à educação. Chama a atenção a afirmação presente no texto das diretrizes operacionais de que a carga horária do Ensino Médio na modalidade EJA a ser realizada a

distância “ficaria limitada a no máximo 80% [...] de sua carga horária total” (Brasil, 2021, art. 4.º, parágrafo único). Ora, esse percentual de 80% significa praticamente todo o curso, visto que as avaliações costumam ser presenciais... Outra questão que chama a atenção é a afirmação de que a proposta de EJA via EaD é “**apenas** para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio” (Brasil, 2021, art. 4.º – grifo nosso). Qual o significado do advérbio de exclusão ‘apenas’? Seria para ressaltar que foram excluídos da proposta a alfabetização e os anos iniciais da EJA? É aviltante que exatamente, logo após um cenário pandêmico, em que diversas pesquisas do Comitê Gestor da Internet no Brasil demonstraram o acesso pífio das classes populares, D e E, à conectividade e o acesso a equipamentos tecnológicos escancararam as dimensões da exclusão digital no Brasil, tais diretrizes do governo federal venham orientar a oferta massiva da EJA por meio da educação a distância, justamente para sujeitos marcados pela vulnerabilidade social.

Trata-se de um desenho proposital de desescolarização da modalidade, de diminuição de estatísticas de pessoas fora da escola de forma rápida e assertiva, de muitas facetas, de esvaziamento e sucateamento da escola pública (Catini, 2020). O intento é o de que os atendidos pela EaD não mais importunem o Estado com demandas por escolaridade e que se atenuem nas estatísticas o quantitativo de brasileiros alijados do direito à Educação Básica; que os setores do empresariado que empreendem serviços e produtos para os sistemas educacionais obtenham seus lucros, por meio de produção de cursos, materiais, organização da oferta direta e assessorias para os referidos cursos EaD a serem consumidos pelo público da modalidade, ou melhor, por aqueles que se considerarem aptos para enfrentar com certa autonomia a participação em um curso EaD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização da relação entre Tecnologias e currículo na EJA no período pandêmico: para que e para quem? exigiu que mergulhássemos em diferentes redes, com distintas intencionalidades, que se movimentaram em diferentes territórios e ampliaram horizontes ao deflagrar novos espaços e tempos, mediante as possibilidades advindas do uso das plataformas digitais.

Por um lado, redes de educadores populares, professores e gestores implicados com a integração das tecnologias analógicas e digitais a serviço da vida, da educação, ao currículo, tendo em vista o aprimoramento de práticas pedagógicas nas apertadas brechas históricas existentes (Fernandes *et al.*, 2023), por outro, uma rede complexa, formada por empresas e governos de alinhamento neoliberal, voltada à privatização da Educação, que está a empurrar uma geração de estudantes jovens evadidos do período noturno (que não podem permanecer na escola de tempo integral desenhada para os mais aptos), a procurar espaços de EJA ofertados pela iniciativa privada, colaborando para girar a roda da mercantilização da educação.

A história apresenta-se como território de possibilidades e os sentidos encontram-se em diálogo e em disputa nos espaços democráticos que começam a ser reconquistados no País. A pandemia nos provocou ao aprofundar a consciência crítica com relação à realidade, pois, para além das situações-limite desencadeadas e das soluções praticáveis percebidas, fomos convocados a trabalhar em práticas cuja viabilidade antes não era percebida (Freire, 1987). Pesquisar as TIC na EJA coloca-se, portanto, na perspectiva crítica e propositiva de denunciar desigualdades e buscar atuar nas brechas históricas, tendo em vista a criação de possibilidades, de inéditos viáveis (Freire, 1987).

REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação**: *web* currículo e formação de professores. 2019. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019. Disponível em:

<https://pergamum.pucsp.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=393218>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. **Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental, Cargos e Funções de Confiança do MEC. Brasília: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. **Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual, em razão da Pandemia Covid-19. 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 26 jun. 2023.

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

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6, de 10 de dezembro de 2020, Diretrizes Operacionais EJA, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Brasília. s.d. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 01, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a EJA. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

Carvalho, Kely Rejane Souza Anjos; Carvalho Júnior, Ciro Ferreira de; Santos, Jocyleia Santana; Sousa, Graciene Reis. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Castells, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Catelli Junior, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: Cassio, Fernando; Catelli Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

Catini, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, v. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Cavalcante, Janayna. Educação de Adultos na ordem pós-democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1123-1143, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1123-1143>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020a.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020b.

CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos *On-line*, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho: Pesquisa TIC Covid-19, ano 2021. 4. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022.

EMEF Espaço de Bitita. A rádio de Bitita/Episódio 40/Tudo sobre a rádio. **Facebook**: Emef Espaço de Bitita, São Paulo, 25 nov. 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/emefinfante/videos/208468590657169?locale=ms_MY. Acesso em: 27 jun. 2023.

Fernandes, Jarina Rodrigues; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Nogueira, Marcela Fontão; Tronco, Mariah Cruz de Souza. Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 53, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7534>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Fernandes, Jarina Rodrigues; Di Rienzo, Paolo. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de adultos em vulnerabilidade na pandemia. **MeTis**, Milano, Italia, abr. 2022.

Fernandes, Jarina Rodrigues; Muñoz, Cleide Maria Santos; Tronco, Mariah Cruz de Souza; Rossi, Nara Venâncio. Dos *stripp*-filmes aos *podcasts*: tecnologias na EJA com Paulo Freire. In: Silvestre, Magali Aparecida; Stangherlim, Roberta; Mizan, Souza (Orgs.). **Paulo Freire**: 100 anos de práxis libertadora. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 45-56.

Fernandes, Jarina Rodrigues; Nogueira, M. F.; Tronco, Mariah Cruz de Souza. Currículo, tecnologias e formação humana na educação de jovens e adultos: entre (im)possibilidades e brechas. In: Portela, Edinólia Lima; Nascimento, Ilma Vieira do; Moraes, Lélia Cristina Silveira de (Orgs.). **Currículo**: contextos e desafios para a formação humana. Curitiba: CRV, 2021. p. 137-156.

Fóruns EJA Brasil. Rede de partilha: EJA em tempos de pandemia. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sp/node/334>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Fórum EJA Rio. Fórum EJA Responde – Retorno às aulas presenciais: por que não podemos voltar agora? **YouTube**, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/w4Xlm46DU4w>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Fórum Paulista de EJA. Educar para humanizar em tempos de crise: coletivos de EJA em resistência. **YouTube**, 22 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/PRJWejW4Gnc?feature=share>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

Freire, Paulo. **Última entrevista** – parte 1, 1997. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE. Acesso em: 10 abr. 2023.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

IPM – Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa. **Indicador de Alfabetismo Funcional – 2018**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Lima, Franciele Busico. Garantir direitos para brasileiros/as e imigrantes durante a pandemia: uma luta coletiva. *In: Acuña-Collado, Violeta. **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina**: de las políticas a las prácticas. La Serena: Nueva Mirada, 2022. p. 334-350.*

Machado, Soraia Sales Baptista da Costa; Costa, Graça dos Santos; Mallows, David; Costa, Patrícia Lessa Santos. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 117-136, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8337>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Mill, Daniel. Educação a distância (verbetes). *In: Mill, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 198-202.*

Mova São Carlos. **São João do Mova**. São Carlos, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://fb.watch/lqRqrRa2ei/?mibextid=KZAQMH>. Acesso em: 27 jun. 2023.

Nicodemos, Alessandra; Serra, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 27 jun. 2023.

Sánchez Vázquez, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Souza, Perci Coelho de; Santos, Aduino; Costa, Alexandre Bernardino; Amorim, Ariuska Karla Barbosa; Schvarsberg, Benny; Machado, Christiane Coêlho; Pereira, Maria Luiza P.; Marli Sales, Marli; Odeh, Muna Muhammad; Coelly, Regina; Minoti, Ricardo Tezini. Enfrentando o Covid-19 e suas relações socioambientais: empoderamento de redes locais para acesso à água como direito nas ARIS do DF (Vida & Água para ARIS). **Participação**, Brasília, ano 19, ed. esp., n. 34, p. 36-38, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/issue/view/2155>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Teer, Jacqueline Vaccaro; Reis, Jonas Tarcísio; Gonzaga, Jorge Luiz Ayres. A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal. **EJA em Debate**, v. 10, n. 18, p. 85-100, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3281>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Unesco. **Assessing internet development in using unesco internet universality roam-x indicators Brazil**. Brazilian network information center (nic.br). Regional center for studies on the development of the information society. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/internet-universality-indicators>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Valente, José Armando; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini. Brazilian technology policies in education: history and lessons learned. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 94, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Vieira Pinto, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.



Recebido em: 10/04/2023

Aprovado em: 28/06/2023

Publicado em: 30/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.