

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LORRAENE PAULA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA-TEC ANALISADAS À LUZ DA TEORIA
DA RELAÇÃO COM O SABER**

GOIÂNIA

2023

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Lorraene Paula de Oliveira

Matrícula: 20201130010120

Título do Trabalho: Narrativas de estudantes da EJA-TEC analisadas à luz da teoria da relação com o saber.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 13/02/2024
Local Data

Lorraene Paula de Oliveira

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LORRAENE PAULA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA-TEC ANALISADAS À LUZ DA TEORIA
DA RELAÇÃO COM O SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciado(a) em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Goiânia Oeste.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior.

GOIÂNIA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por conceder-me a sabedoria necessária para enfrentar e superar cada desafio que surge em meu caminho.

À minha amada filha, Luísa, por compreender os momentos de ausência e por ser minha fonte diária de inspiração. Obrigada por iluminar meus dias e impulsionar meus esforços. Te amo além das palavras.

Aos meus pais, Gislaine e Paulo, pela compreensão, apoio, incentivo e amorosidade. Agradeço pelas incontáveis vezes em que cuidaram da minha filha durante meus estudos. Obrigada por serem o alicerce que sustenta meu caminho e por tornarem esta jornada mais suave.

Ao meu irmão, Júnior, por ser uma presença constante em minha vida. Sua compreensão, apoio e amizade foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Ao meu orientador, Ramon, pelo comprometimento, paciência, conselhos, incentivos e conhecimentos que ultrapassam os limites desta mensagem. Desde o primeiro momento, proporcionou apoio fundamental para a realização desta pesquisa e enriqueceu minha trajetória acadêmica. Agradeço por compartilhar seu vasto conhecimento, orientar meus esforços e inspirar-me a superar desafios.

À minha amiga de infância, Thaynara, pelas diferentes formas de apoio ao longo da vida. Obrigada por sempre me incentivar e celebrar minhas conquistas.

Às minhas amigas de curso, Tallyta e Thainá, pelas conversas agradáveis, pelas risadas e pela caminhada acadêmica compartilhada. Agradeço à sincera amizade que tornou os anos de estudo mais leves e significativos.

A todos/as os/as professores/as que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, pela valiosa contribuição que proporcionaram ao meu aprendizado e desenvolvimento. Suas orientações, conhecimentos e comprometimento foram importantes para o meu crescimento como estudante e como pessoa. Obrigada por toda a inspiração que me proporcionaram ao longo dessa jornada.

A todos, expresso meu mais profundo agradecimento e desejo sincero de êxito pessoal e profissional. Sou grata por todas as experiências compartilhadas.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (Freire, 2022).

O48n Oliveira, Lorraene Paula de

Narrativas de estudantes da EJA-TEC analisadas à luz da teoria da relação com o saber. [manuscrito] / Lorraene Paula de Oliveira. - . Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2024. 54f.

Trabalho de conclusão de curso
Bibliografia f. 50.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Relação com o saber. 3. Narrativas de vida. I. Ramon Marcelino Ribeiro Junior. II. Instituto Federal de Goiás III. Título.

CDD 374

FOLHA DE APROVAÇÃO

NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA-TEC ANALISADAS À LUZ DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

LORRAENE PAULA DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste.

Aprovado em: 25/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior
IFG - Câmpus Goiânia Oeste

Profa. Ms. Ana Júlia Rodrigues Carvalho
IFG - Câmpus Inhumas

Prof. Dr. Reinaldo de Lima Reis Júnior
IFG - Câmpus Luziânia



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA OESTE

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia 25 de janeiro de 2024, às 11 horas, por meio de videoconferência, via Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste, situado à Rua RF 17, Quinhão 1, Fazenda Santa Rita, Residencial Flórida, Goiânia – GO, ocorreu a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “**Narrativas de estudantes da EJA-TEC analisadas à luz da teoria da relação com o saber**” pela acadêmica **Lorraene Paula de Oliveira**, como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Após a apresentação oral do trabalho, passou-se à arguição da acadêmica pelos integrantes da Banca Avaliadora, composta pela Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior, na qualidade de orientador e presidente da banca e pelos seguintes avaliadores: Prof. Dr. Reinaldo de Lima Reis Junior e Profa. Ms. Ana Julia Rodrigues Carvalho. Após arguição, levando-se em consideração a relevância científica do trabalho, os resultados e conclusões apresentados, o atendimento às normas de apresentação e formatação, bem como os aspectos éticos e legais, a Banca Avaliadora considerou o trabalho: (X) aprovado; () aprovado com ressalvas, necessitando alterações/adequações, conforme sugestões; () reprovado, conforme justificativa. Justificativa e/ou Sugestões de alterações/adequações: (Anexar página extra com justificativa/sugestões, se necessário). Nota atribuída: 10.

Goiânia, 25 de
janeiro de 2024.

Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Junior

Presidente/Orientador

Prof. Dr. Reinaldo de Lima Reis Junior

Membro – Avaliador

Profa. Dra. Ana Julia Rodrigues Carvalho

Membro – Avaliadora

Lorraene Paula de Oliveira

Acadêmica

Documento assinado
eletronicamente por:

- **Lorraene Paula de Oliveira**,
20201130010120 - Discente,
em 25/01/2024 16:02:24.
- **Reinaldo de Lima Reis Junior**,
PROFESSOR ENS BASICO TECN
TECNOLOGICO, em
25/01/2024 13:08:42.
- **Ana Julia Rodrigues Carvalho**,
COORDENADOR(A) - FG2 -
INH-CIEE, em 25/01/2024
13:03:10.
- **Ramon Marcelino Ribeiro
Junior**, PROFESSOR ENS
BASICO TECN TECNOLOGICO,
em 25/01/2024 12:58:43.

Este
documento
foi emitido
pelo SUAP
em
25/01/2024.
Para
comprovar
sua
autenticidade,
faça a
leitura do
QRCode ao
lado ou
acesse
<https://suap.ifg.edu.br/autenticar->



documento/
e forneça
os dados
abaixo:

Código	501059
Verificador:	301f20a96d
Código de	
Autenticação:	

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Rua FP. 31, S/N, None, Recreio dos Funcionários Públicos, GOIÂNIA / GO, CEP 74.393-290
(62) 3237-1856 (ramal: 1856), (62) 3237-1857 (ramal: 1857)

RESUMO

O presente estudo investiga a experiência de estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância (EJA-TEC), um tema ainda recente e pouco explorado na literatura. Para tanto, foi necessário identificar a experiência de discentes trabalhadores da EJA-TEC à luz da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot. Essa teoria constitui-se como fundamento para dois principais enfoques analíticos: a constituição de sentido, abordando questões relacionadas à dimensão identitária, e da eficácia, considerando as questões associadas à dimensão epistêmica da atividade de estudo. O processo de investigação adotou uma abordagem qualitativa, especificamente a pesquisa narrativa da relação com o saber. O principal instrumento de produção de dados consistiu em entrevistas narrativas realizadas com duas estudantes da EJA-TEC, seguindo o método das narrativas de vida proposto pelo autor Daniel Bertaux. A análise foi conduzida integrando estudos teóricos sobre a relação com o saber e elementos da tradição narrativa-biográfica. Diante disso, identificamos que, na esfera do sentido, o principal motivo que mobiliza as discentes é a certificação, enquanto, na esfera da eficácia, a escassez de elementos não permitiu alcançar a dimensão epistêmica da atividade de estudo. Além disso, a pesquisa sublinhou a ausência de relações interpessoais entre os estudantes e a importância de refletir sobre se a modalidade está, de fato, garantido o direito à educação conforme estipulado pela Constituição Federal ou se está priorizando exclusivamente a obtenção da certificação. A educação desempenha o papel social de assegurar uma formação humana integral. Nesse sentido, é imperativo considerar as questões relacionadas ao pleno exercício da cidadania, à educação continuada e ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Relação com o saber; Narrativas de vida.

ABSTRACT

The present study investigates the experience of working students in Youth and Adult Education (EJA) in the distance learning modality (EJA-TEC), a topic still recent and underexplored in the literature. To achieve this, it was necessary to identify the experience of working students in EJA-TEC in light of Bernard Charlot's theory of the relationship with knowledge. This theory serves as the foundation for two main analytical approaches: the constitution of meaning, addressing issues related to the identity dimension, and efficacy, considering issues associated with the epistemic dimension of study activity. The research process adopted a qualitative approach, specifically the narrative research of the relationship with knowledge. The primary data production instrument consisted of narrative interviews conducted with two EJA-TEC students, following the life narrative method proposed by author Daniel Bertaux. The analysis was conducted by integrating theoretical studies on the relationship with knowledge and elements of the narrative-biographical tradition. In this context, we identified that, in the realm of meaning, the primary motivator for the students is certification, while in the efficacy realm, a scarcity of elements prevented reaching the epistemic dimension of study activity. Furthermore, the research underscored the absence of interpersonal relationships among students and emphasized the importance of reflecting on whether the modality is indeed ensuring the right to education as stipulated by the Federal Constitution or if it is exclusively prioritizing certification attainment. Education plays a social role in ensuring comprehensive human development. In this sense, it is imperative to consider issues related to the full exercise of citizenship, continuing education, and the world of work.

Keywords: Youth and Adult Education; Relationship with knowledge; Life narratives.

LISTA DE SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEJA	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	- Constituição Federal
CGI.br	- Comitê Gestor da Internet no Brasil
EAD	- Educação a distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	- Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional
EJA-TEC	- Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino a distância
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC/GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O SEU PAPEL NO CONTEXTO SOCIAL.....	14
2.2	O PROJETO EJATEC EM GOIÁS: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS...	18
2.3	MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA.....	24
3	TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM O APRENDER E COM O SABER.....	26
4	PESQUISA NARRATIVA DA RELAÇÃO COM O SABER: UMA ARQUITETURA TEÓRICO METODOLÓGICA.....	30
5	ANÁLISES DAS NARRATIVAS.....	33
5.1	FOCALIZANDO DETALHES BIOGRÁFICOS.....	34
5.2	VISÃO PANORÂMICA.....	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
7	REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel importante na luta por uma sociedade mais justa e igualitária ao promover o acesso, a permanência e a conclusão com êxito para aqueles que não puderam exercer o direito à escolarização na idade apropriada, por diversas razões, como trabalho, responsabilidades familiares, questões socioeconômicas, oferta irregular de vagas, inadequações do sistema de ensino, entre outros obstáculos sociais. Desse modo, as especificidades desses discentes devem ser cuidadosamente consideradas.

A EJA precisa possibilitar que esses sujeitos retomem seus estudos, proporcionando conhecimentos que promovam o pleno exercício da cidadania, assim como o progresso no trabalho e nos estudos superiores. Assegurar uma educação de qualidade é uma questão fundamental para fomentar a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades estruturais presentes em nossa sociedade.

Diante disso, esta pesquisa pretende dar visibilidade às narrativas e trajetórias de vida de estudantes trabalhadores da EJA-TEC, programa oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Quando compartilhamos as vivências das pessoas, possibilitamos que expressem suas experiências e perspectivas. Ao dar visibilidade às suas narrativas e trajetórias de vida, reconhecemos a importância de suas vozes e contribuições, criando um espaço para discutir desafios, estratégias de superação e conquistas.

As primeiras ideias para esta pesquisa surgiram no sexto período da graduação, especificamente durante as disciplinas: Prática como Componente Curricular: Processos Educativos nas Ações Coletivas e Prática de Ensino/Estudos Integradores: Educação e Escola. Essa experiência acadêmica despertou minha atenção para a relevância da EJA e para a luta por uma educação pública, gratuita, igualitária e de qualidade socialmente referenciada para todos.

Quanto à motivação, este trabalho foi concebido considerando a temática que mais me identifico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo não sendo uma estudante da EJA, sinto-me indignada com a realidade desses jovens, adultos e idosos que foram impossibilitados de exercer um de seus direitos fundamentais, que é o direito à educação, visto que estas questões poderiam ser solucionadas por um projeto de país verdadeiramente comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Como integrante da classe trabalhadora, reconheço a importância da EJA em uma sociedade regida pelo sistema capitalista, que considera os seres humanos como mercadorias e números.

Minha mãe concluiu o ensino médio por meio da EJA presencial, uma etapa significativa em sua vida. Lembro-me de ouvi-la compartilhar histórias sobre os/as colegas de

sala e professores/as, muitos dos quais ainda são parte importante de sua vida, mesmo que por meio de fotografias. Além disso, minha avó materna também frequentou a EJA presencial, onde aprendeu a escrever seu próprio nome. Até então, em todos os seus documentos, era caracterizada como “não alfabetizada”.

A pesquisa desenvolvida pretendeu, de forma ampla, identificar a experiência de estudantes trabalhadores da EJA-TEC à luz da teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot. De maneira mais específica, objetivou entender os processos de construção de sentido e as suas implicações identitárias, bem como compreender os processos de produção da eficácia da atividade de estudo e suas exigências epistemológicas.

Com o intuito de atender a essa finalidade, optamos por adotar uma abordagem metodológica qualitativa: a pesquisa narrativa da relação com o saber. Esta investigação está alinhada ao método das narrativas de vida (Bertaux, 2010), cujo principal instrumento de coleta de dados são as entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas possibilitam uma perspectiva aprofundada sobre as especificidades enfrentadas pelos discentes. Assim, realizamos entrevistas narrativas com duas estudantes da EJA-TEC, identificando elementos da relação com o aprender, saber e a modalidade. Posteriormente, esses elementos foram analisados e refletidos com base em uma rede conceitual, formada principalmente pela teoria da relação com o saber.

A teoria da relação com o saber promove a compreensão da experiência de diferentes sujeitos. Os discentes da EJA-TEC não estão apenas na escola, mas também estão imersos em diversas outras experiências de vida, nos quais esses contextos podem complementar ou competir com a vivência escolar. Isso cria uma complexa dinâmica entre trabalho, estudo e outros aspectos de suas vidas. Conforme nos esclarece Charlot (2005, p. 57), “neste campo do aprender, podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre o aprender na escola e aprender na vida), provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce”.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, ‘um conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma com ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 1997 *apud* Charlot, 2005, p. 45).

Deste modo, este trabalho de pesquisa buscou identificar a relação com o aprender, saber e a modalidade. Ao analisar esses elementos por meio das narrativas de vida, é possível compreender as experiências que essas estudantes tiveram antes e após ingressarem na

modalidade, explorando as questões identitárias e epistemológicas que constituem o processo de aprendizagem.

A exposição desta pesquisa está dividida em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e referências. No primeiro capítulo, exploramos aspectos relacionados à EJA e, em seguida, realizamos uma análise do programa EJA-TEC, articulada com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na modalidade. No capítulo subsequente, apresentamos a teoria da relação com o saber na perspectiva de seu principal autor, Bernard Charlot. No capítulo seguinte, discorremos sobre a pesquisa narrativa da relação com o saber como uma arquitetura teórico-metodológica. No último capítulo, apresentamos as narrativas de vida, acompanhadas das análises e reflexões provenientes das entrevistas. Por fim, delineamos algumas considerações finais que emergiram ao longo desta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O propósito deste capítulo consiste em oferecer uma reflexão sobre o papel da EJA e, posteriormente, uma análise sobre o programa EJA-TEC, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), articulada com o uso das TICs na modalidade.

Dessa forma, será possível contextualizar o programa EJA-TEC no âmbito mais amplo da educação no Brasil. Com o intuito de atingir esse propósito, o texto está organizado em três seções: 1) Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o seu papel no contexto social; 2) O projeto EJA-TEC em Goiás: análise das concepções e princípios; e 3) Mediação tecnológica.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E O SEU PAPEL NO CONTEXTO SOCIAL

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que ampliou o dever do Estado e de toda a sociedade com a EJA, de modo a garantir a educação como um direito de todos, objetivando o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação profissional.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - garantia de padrão de qualidade.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988).

Com base no mencionado artigo, além do direito à educação, todos os cidadãos têm o direito à igualdade de condições para permanecer na escola, ao acesso a um ensino gratuito e de qualidade, e à garantia de educação e aprendizagem por toda a vida. Contudo, identificamos a ineficácia do Estado em garantir, mediante políticas públicas apropriadas, o acesso e a permanência de todos os sujeitos na escola (Friedrich *et al.*, 2010).

Ainda consoante a Constituição Federal de 1988, a educação básica obrigatória é um direito de todas as crianças, jovens, adultos e idosos. Portanto, é um direito de qualquer sujeito, em qualquer idade, que não teve acesso ao ensino nos anos adequados à faixa etária, sendo que o Art. 208 garante que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/96, passou a reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica. No termo do artigo 37, dispõe que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Essa disposição reforça o que é afirmado pela Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino na idade própria e uma formação por toda a vida.

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, incluídas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), delineiam três funções para a EJA: reparadora, visando a restauração de um direito negado àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar; equalizadora, de modo a garantir a igualdade de oportunidades e permanência na escola; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimento ao longo da vida.

Mesmo com todas essas medidas, o Brasil continua enfrentado desafios significativos em relação à baixa escolaridade da população, conforme indicam os dados da PNAD, divulgados pelo IBGE (2023). A pesquisa revela que o país ainda possui 9,6 milhões (5,6%) de pessoas que não aprenderam a ler e a escrever. Além disso, aponta que “dos 52 milhões de jovens com 14 a 29 anos do país, 18,3% não completaram o ensino médio” (IBGE, 2023), por nunca frequentarem ou por abandonarem a escola. Os principais motivos apontados para o abandono escolar foram o trabalho (40,2%) e a falta de interesse (26,9%).

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do estado de Goiás, “no ano de 2021, foram registradas 1,4 milhão de matrículas de educação básica no estado de Goiás, 12.104 a menos em comparação com o ano de 2017, o que corresponde a uma redução de 0,8% no total de matrículas” (Brasil, 2022, p. 15).

Os dados demonstram que a universalização da educação básica ainda é uma realidade distante, “tal distância, que não pode ser explicada por qualquer argumento de caráter determinista, decorre de opções de ordem política e econômica que marcam a história do país e que repercutem de forma decisiva no plano educacional” (Rummert, 2007, p. 38). Esse cenário torna-se evidente quando o trabalho se configura como o principal motivo do abandono escolar e o Estado não prioriza a universalização do ensino, negligenciando a criação de medidas efetivas voltadas para uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Desse modo, a conclusão da educação básica permanece sendo um privilégio.

Sobre a falta de interesse, Charlot (2013) apresenta a atividade de estudo, o sentido e o prazer como questões-chave do ensino. Só aprende quem entra em uma atividade de estudo, quem encontra sentido na atividade de estudo e quem encontra alguma maneira de prazer no ato de aprender. Nesse contexto, o desafio é que os estudantes tenham de fato acesso ao saber e não apenas estejam matriculados na escola, aumentando as situações de sucesso escolar.

Os dados divulgados pelo IBGE (2023) também indicam que, no estado de Goiás, 4,5% das pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever. Entretanto, no que diz respeito à EJA, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do estado de Goiás mostra que “o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) apresentou uma queda de 28,3% de 2017 a 2021, chegando a 56.948 matrículas em 2021” (Brasil, 2022, p. 30), sendo que 30,5% dos discentes matriculados possuem idade entre 20 a 29 anos. Também demonstrou que “o número total de matrículas da educação profissional cresceu 14,3% de 2017 a 2021, chegando a 30.441 matrículas em 2021” (Brasil, 2022, p. 32), onde 41,4% das matrículas são compostas por estudantes com menos de 20 anos.

Segundo Di Pierro (2010, p. 2), em nossa história e cultura, “a expressão educação de jovens e adultos designa principalmente as políticas e práticas de alfabetização e elevação de escolaridade das pessoas que, na idade escolar, tiveram violado seu direito à educação”.

Ventura (2011) pontua que a EJA sempre foi voltada à classe trabalhadora e, ao longo da história, foi se constituindo simultaneamente ao sistema regular de ensino. A autora enfatiza sobre a concepção da EJA aligeirada e submetida à lógica imediatista do mercado, centrada na alfabetização e na rápida preparação para o trabalho, visto que o Estado brasileiro, geralmente, prioriza projetos pontuais e emergências. Nesse sentido, as iniciativas relacionadas à EJA, em

sua maioria, caminham na marginalidade do processo educativo, uma vez que as propostas criadas pelo governo favorecem às necessidades políticas do sistema neoliberal, sendo, “mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado” (Rummert, 2007, p. 39).

A modalidade EJA possui a diversidade como principal característica. Em uma sala de aula, há diferentes níveis de escolarização, faixa etária, situação social, econômica e cultural. A maioria desses estudantes carrega um histórico marcado por repetência, desistência e defasagem escolar. Assim, considerar a singularidade dos discentes da EJA é uma questão fundamental, pois muitos deles são jovens e adultos trabalhadores que buscam na EJA uma educação que possibilite melhores oportunidades. Como enfatiza Arroyo (2007, p. 7), “penso que esses mesmos jovens que acodem a EJA ainda sonham que através da educação terão outro futuro.”

Os estudantes da EJA tiveram e continuam tendo o pleno direito à educação negado, seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino, pelas questões socioeconômicas que impediram o acesso e até mesmo a conclusão da escolarização, ou por outros motivos (Guimarães; Lima, 2018). Portanto, é essencial conhecer efetivamente esses sujeitos para ser possível o trabalho com conteúdos que tenham significados, façam sentidos e sejam úteis para a formação e intervenção no processo social, e não apenas seguir a lógica mercantil, “que compreende os próprios seres humanos como mercadorias, como insumos econômicos a serem qualificados segundo as demandas dos processos produtivos e as necessidades de controle social” (Rummert; Ventura, 2021, p. 8).

De acordo com Oliveira (1999), é crucial analisar como esses jovens, adultos e idosos pensam e aprendem, destacando três condições essenciais: a de “não-crianças”, a de excluídos da escola e a de membros de determinados grupos culturais. Os jovens, adultos e idosos já estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais, trazendo consigo vivências, experiências e conhecimentos, que diferem das crianças e adolescentes. Como sujeitos em situação de exclusão, a escola, os currículos, os programas e os métodos precisam se adequar às especificidades desses jovens, adultos e idosos. Por fim, esses sujeitos são membros de determinados grupos culturais, o que implica que uma sala de aula pode apresentar diferentes culturas.

A EJA perpassa por praticamente todos os domínios da vida social, uma vez que compreende um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais. Conforme afirma Haddad e Di Pierro (2000, p. 8):

Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Para Arroyo (2007, p. 7), “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura”. Nessa perspectiva, a EJA precisa configurar-se como uma política afirmativa a esse público vulnerável, visando a percepção e a compreensão de como os discentes sofrem com as intervenções da realidade.

2.2 O PROJETO EJA-TEC EM GOIÁS: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Diante da globalização e do avanço das tecnologias digitais, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por inúmeras intervenções, e a EJA não fica de fora desse processo. Atualmente a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) está ofertando a modalidade EJA/EAD para a Terceira Etapa, fundamentada na justificativa de que “as tecnologias de comunicação e informação são fontes possíveis para garantir aos jovens e adultos o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos na educação básica, consideradas, então, significativas” (Goiás, 2019, p. 4).

O projeto final EJA-TEC, oficializado em outubro de 2019, destaca questões como: a exclusão social, motivo que impossibilita milhares de brasileiros de ingressarem ou permanecerem na escola; a dimensão do trabalho, visto que a maioria dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou que não conseguiram concluir a escolarização, estão inseridos no mundo do trabalho; e a importância da conclusão da educação básica para os jovens e adultos estudantes da EJA. Desse modo, buscando atender à demanda da EJA, a Seduc/GO propõe a oferta na modalidade a distância (EAD), visando:

[...] favorecer o acesso e a permanência dessa clientela, oportunizando a flexibilidade da organização do horário de estudo, pelo educando, conforme a sua disponibilidade de tempo, sendo que, à medida que respeita o seu ritmo próprio, desperta a maturidade no exercício de sua autonomia e estimula a solução de problemas decorrentes de situações vivenciadas (Goiás, 2019, p. 4).

Como objetivos do programa, a Seduc/GO apresenta:

2. OBJETIVO GERAL

Ofertar a terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, na modalidade de Educação a Distância.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar as possibilidades de estudo com estrutura pedagógica flexível, aderente ao perfil e às necessidades dos jovens e adultos do Estado de Goiás;

- Desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação, como ferramentas de promoção e transformação educacional (Goiás, 2019, p. 6).

As matrículas ocorrem no início dos semestres letivos e, como pré-requisitos, a Seduc/GO elenca:

- ter idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos completos;
- comprovar conclusão do Ensino Fundamental ou equivalente;
- realizar exames de classificação no caso de estudantes que não possuem escolarização anterior e que demonstrem, de forma satisfatória, grau de desenvolvimento e experiência compatíveis com aquele exigido pela série para a qual forem submetidos à avaliação (Goiás, 2019, p. 9).

O programa EJA-TEC possui uma carga horária de 1200 horas, que são “organizadas da seguinte forma: 400 horas semestrais, sendo 80% dessa carga horária a distância e 20% presenciais” (Goiás, 2019, p. 10). O programa tem a duração de três semestres letivos, ou seja, 18 meses.

Segundo Wachowicz (2018, p. 400), na educação “vem sendo tentada a forma de encarar a questão pelo seu produto, que é um certificado ou diploma, sem a consideração do processo de aprendizagem que é a natureza maior da necessidade que originou a criação do sistema escolar”. A escola é percebida como uma fábrica de diplomas e certificados, que não leva em consideração um ensino efetivo e de qualidade, ainda que este seja um direito da sociedade. Diante disso, é importante refletir se a oferta da terceira etapa da educação básica, com a duração de três semestres letivos (18 meses), não configura uma abordagem aligeirada, compensatória e barateada de certificação, sem considerar as especificidades desses discentes.

Ainda segundo a autora, “estamos diante de um inimigo muito forte que é o neoliberalismo, no qual todas as relações da vida em sociedade vão sendo atravessadas pelo significado de mercadoria” (Wachowicz, 2018, p. 403). Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar está sendo constantemente atacada e prejudicada por uma doutrina que prioriza exclusivamente os números. Cada vez mais, os processos educativos, inseridos no sistema capitalista, acabam reproduzindo dinâmicas semelhantes às vivenciadas no ramo empresarial, uma vez que as escolas são vistas como empresas. Por conseguinte, as instituições educacionais visam exclusivamente à produtividade e metas, instaurando uma lógica de mercado em um ambiente que deveria ser democrático e emancipatório (Paro, 2010).

A EJA não deve ser usada apenas como uma ponte para a conclusão da educação básica, por isso, o Estado precisa ofertar um ensino público, gratuito, igualitário e de qualidade socialmente referenciada a todos os sujeitos que não tiveram acesso ou foram impossibilitados

de concluir o ensino regular. Essa oferta deve ser projetada de modo que atenda às reais necessidades de aprendizagem desses estudantes.

A Seduc/GO, na perspectiva do EJA-TEC, afirma que a estrutura curricular “propiciará a construção de saberes que possam ser concretizados pelo desenvolvimento de competências e habilidades desenvolvidas a partir da interação no ambiente virtual de aprendizagem e, presencialmente, com professores e colegas” (Goiás, 2019, p. 9). Conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta curricular está organizada por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando os princípios da transversalidade, “que constituem uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada” (Goiás, 2019, p. 11).

A LDB define as finalidades da EJA, da seguinte maneira:

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996, Art.37).

Diante disso, a EJA deve ser ofertada de forma gratuita a todos os jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade apropriada, sendo dever do Estado garantir o acesso e a permanência desses sujeitos na escola, além da articulação entre a EJA e a educação profissional.

O Documento Base PROEJA (EJA-EPT), de 2007, evidencia o currículo integrado como uma integração entre teoria e prática, ou seja, o saber e o saber fazer, que estabelece conexões entre a educação profissional, o ensino médio e a EJA. O currículo integrado possibilita inovações pedagógicas na concepção de ensino médio, pois “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (Brasil, 2007, p. 43). Assim, o currículo abrange questões que envolvem a sociedade, o trabalho e a vida. O Documento Base PROEJA (EJA-EPT), de 2007, apresenta a relevância da organização curricular, considerar a realidade dos discentes, valorizar os diversos saberes, compreender e respeitar os diferentes tempos e espaços de formação, reconhecer o trabalho como um princípio educativo e a escola como um espaço de formação e emancipação.

Fica evidente que o PROEJA (EJA-EPT) prioriza a formação integral do educando, de modo que a educação continuada, o trabalho e o exercício da cidadania são questões discutidas ao longo de todo o documento. No documento elaborado pela Seduc/GO, não há uma preocupação com a formação integral do estudante. A educação continuada é mencionada uma única vez como uma responsabilidade do professor, que precisa “promover o desenvolvimento de habilidades que possibilitem oportunidades de continuidade da formação acadêmica” (Goiás, 2019, p. 05). Embora o trabalho seja abordado pela dimensão socioeconômica e apresentado como um eixo integrador do currículo, não há uma relação direta entre o EJA-TEC e a formação profissional. O documento também carece de elementos que evidenciem uma formação voltada para o pleno exercício da cidadania. Segundo a Seduc/GO, o programa foi criado para atender à necessidade de conclusão da educação básica, com a pretensão de melhorar o nível educacional desses sujeitos e universalizar o uso das mídias no campo educacional.

A palavra “autonomia” é mencionada diversas vezes como um aspecto positivo, porém, o documento acaba transmitindo a ideia de que o peso do processo de aprendizagem recai desproporcionalmente sobre o educando, já que “a distância não será um entrave para que estudantes acessem os conteúdos das aulas por diversas vezes, no local que lhe convier, permitindo-lhes a autonomia no processo de aquisição do conhecimento” (Goiás, 2019, p. 09). Em seu livro, *Pedagogia da autonomia*, Freire (2022) afirma que um dos principais objetivos da prática educativo-crítica é criar as condições adequadas para que o estudante, em suas interações com seus colegas e com o professor ou professora, possa vivenciar de maneira significativa o ato de se assumir. Isso implica no reconhecimento de seu papel como sujeito social e histórico, capaz de pensar, comunicar, transformar, criar e realizar seus sonhos. Essa autonomia permite ao educando despertar sua curiosidade, buscar respostas e formular soluções. Quando o estudante se torna um sujeito autônomo, ele adquire a capacidade de se envolver ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, sendo incentivado a refletir criticamente sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Para Arroyo (2007), o currículo da EJA precisa partir da realidade dos discentes, objetivando capacitar para as diferentes formas de trabalho, emancipar da instabilidade imposta pela sociedade e repassar conhecimentos que fortalecem e tornem esses sujeitos menos vulneráveis. “Nos falta a história popular, nos falta montar um currículo de EJA que ajude esses coletivos a se entenderem, a se conhecerem, a saberem de sua história” (Arroyo, 2007, p. 18). Desse modo, o EJA-TEC transparece ser mais um programa com ensino aligeirado, de caráter emergencial e focado, principalmente, na certificação. Alinhado aos interesses neoliberais, propõe uma formação precarizada, que não se preocupa com uma educação humana, ética e

política. O ensino à distância, conforme proposto no documento, intensifica as barreiras entre as trocas de saberes, interações e diálogos, além de não considerar as especificidades dos estudantes e da modalidade EJA.

O projeto final da EJA-TEC explicita que as aulas à distância “serão disponibilizadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem que permitirá a realização dos momentos a distância, fora da Escola-Polo, por meio de tablets, smartphone e computador” (Goiás, 2019, p. 13). No documento também consta que nas Escolas-Polo (unidade escolar) acontecem as atividades presenciais, sendo 02 aulas de abertura de módulo, 02 avaliações e 11 plantões de dúvidas, totalizando 15 encontros obrigatórios para atingir o mínimo de 75% de aprovação. Haverá um professor mediador por área de conhecimento, ferramentas de acompanhamento, gestão e comunicação, e o material didático será disponibilizado na plataforma digital (Goiás, 2019).

Os momentos a distância ocorrem por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado Moodle, da Gerência de Educação a Distância da Seduc/GO, onde “as aulas poderão ser acessadas em qualquer horário para leitura e envio de mensagens, consultas aos conteúdos disponíveis, downloads, envio de atividades e retorno, entre outras possibilidades” (Goiás, 2019, p. 17).

No documento, o professor é considerado “um agente mediador consciente de seu papel social, com a responsabilidade de promover o desenvolvimento de habilidades que possibilitem oportunidades de continuidade da formação acadêmica” (Goiás, 2019, p. 17). O programa EJA-TEC diz que a Escola-Polo:

[...] com 40 a 160 estudantes, contará com 4 (quatro) professores, atuando 3 (três) dias da semana, sendo um por área do conhecimento e 1 (um) coordenador pedagógico, para os polos que possuírem o mínimo de 100 estudantes (o qual só permanecerá se a evasão for no máximo de 15% por cento). Já o Polo com 161 a 300 estudantes, contará com 4 (quatro) professores, atuando todos os dias da semana, sendo um por área do conhecimento e 1 (um) coordenador pedagógico (idem regra anterior) (Goiás, 2019, p. 17).

A EJA é uma modalidade de ensino que possui um público diversificado. Dessa maneira, as propostas pedagógicas precisam atender às necessidades e às especificidades desses discentes, que já vivem uma realidade injusta e foram impossibilitados de exercer o direito à escolarização. Como mediador, o professor deve dialogar e interagir com esses sujeitos, que, geralmente, sofrem com estigmas, preconceitos e baixa autoestima, visto que sentem “uma espécie de culpabilização individual pelo tempo perdido no percurso escolar permeado por desistências e retornos” (Guimarães; Duarte, 2009, p. 11).

De acordo com Wachowicz (2018, p. 404), a aprendizagem “envolve não somente conhecimentos e sua aplicação, mas também interesses, desejos, afeto e valores”. Por isso, os

princípios de aprendizagem precisam ser seguidos para garantir o êxito da mediação pedagógica. Cabe ao educador encontrar meios para que esses educandos acreditem em si, se sintam acolhidos e escutados. A sensibilidade de ouvir e compreender a realidade desses sujeitos é uma questão fundamental. No entanto, para um professor que atuará com até 300 estudantes e terá contato com o educando apenas algumas vezes no semestre, essas medidas não são uma realidade, muito menos uma possibilidade.

No que diz respeito ao processo avaliativo, o documento afirma ser um processo contínuo que acontece pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e em momentos ou atividades presenciais, sendo “obrigatória a aplicação de, no mínimo, duas atividades avaliativas presenciais ao final de cada módulo de ensino” (Goiás, 2019, p. 13). O EJA-TEC também compreende a avaliação como:

[...] um processo amplo que vai desde a apreensão dos pontos de partida, avaliação diagnóstica, passando pelo acompanhamento intensivo no decorrer do processo, avaliação formativa, que fornece informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico; até a busca dos pontos de chegada (resultados) e sínteses provisórias, avaliação somativa (Goiás, 2019, p. 13).

A avaliação não se resume somente à aplicação de provas e atribuição de notas, mas também desempenha a importante função de diagnosticar a qualidade do trabalho escolar. Libâneo (2013) explicita que a avaliação é um processo que ocorre ao longo de todo o período letivo, devendo cumprir as funções pedagógico-didática, diagnóstica e controle.

Quanto ao EJA-TEC, Machado, Moraes e Ventura (2022, p. 82) pontuam que “a estratégia de aligeiramento e qualidade duvidosa da oferta de EJA no estado de Goiás, seguem com mais este programa sendo um desafio a garantia do direito a educação voltada a classe trabalhadora neste estado”.

Segundo Gadotti (2011, p. 39), “a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”. Dessa forma, a educação para jovens e adultos deve ser avaliada pelo impacto causado na qualidade de vida desses sujeitos, em virtude de que programas que não consideram essa premissa estão fadados ao fracasso.

A EJA precisa de mudanças significativas, visando uma transformação que cumpra sua função de assegurar a formação para o exercício da cidadania e promover meios para o progresso no trabalho e estudos superiores. É necessário que os sistemas de ensino e as instituições escolares reflitam sobre a realidade e o ponto de vista dos trabalhadores, partindo do horizonte em que a educação deve ser emancipatória. Portanto, trata-se de reafirmar a educação como um processo social que desempenha o papel de uma formação humana integral.

2.3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Ao analisar o programa EJA-TEC, que propõe o ensino à distância (EAD), é identificada a importância de compreender e refletir criticamente sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem.

Como processos sociais, a educação e a tecnologia sempre estiveram relacionadas, uma vez que a socialização inclui a preparação dos sujeitos para o uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade (Belloni, 2002). Diante do avanço tecnológico, as diversas mídias eletrônicas assumem uma função relevante no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sampaio (2022), a tecnologia é uma criação humana com o potencial tanto de controlar, administrar e dominar o comportamento dos indivíduos quanto de promover a emancipação daqueles que a utilizam. Desse modo, para alcançar um progresso significativo nas relações de ensino e aprendizagem, a tecnologia deve ser utilizada de maneira crítica e precisa.

Segundo Peixoto (2009), a utilização das TICs não pode ser considerada neutra, já que permite a introdução de modos particulares de comunicação na relação entre aluno, professor, saber e instituição. Ainda segundo a autora, a principal questão a ser analisada é como os sujeitos se apropriam das tecnologias, focando não apenas nas prioridades didáticas das tecnologias, ou seja, é necessário identificar se a utilização dos dispositivos tecnológicos tem como finalidade responder a um determinado aprendizado.

Os autores, Fernandes *et al.* (2023, p. 4) destacam duas dimensões da exclusão digital que afetam os estudantes da EJA: “a falta de acesso a equipamentos e à conectividade, bem como a privação de processos educativos que favoreçam a apropriação crítica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua utilização com autonomia”. Com relação à primeira dimensão, devido às questões econômicas, os discentes encontram dificuldades para adquirir equipamentos tecnológicos e contratar pacotes de internet. A pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), demonstra que “a presença de computadores nos domicílios brasileiros permaneceu estável e com distribuição desigual entre os diferentes segmentos da população” (CGI.br, 2022, p. 93), visto que ainda há 12,9 milhões de domicílios sem computador e sem Internet. Enquanto 99% da classe A possuem computadores em seus domicílios, nas classes D e E “a proporção de domicílios com computador diminuiu quatro pontos percentuais em relação a 2019” (CGI.br, 2022, p. 60).

Referente à conectividade, em 82% dos domicílios brasileiros têm acesso à Internet, onde “a presença da Internet em domicílios sem computador continua sendo uma característica

associada a domicílios com nível socioeconômico mais baixo” (CGI.br, 2022, p. 62). A pesquisa também apresenta que apenas 1% da classe A possui acesso à Internet sem computador. Já na classe C, os domicílios com apenas Internet aumentaram de 39% para 49%, enquanto entre as classes D e E o aumento foi de 38% para 51%. O motivo mais citado para a falta de Internet foi o custo da conexão, mencionado por 31% dos entrevistados (CGI.br, 2022). As questões relacionadas aos equipamentos tecnológicos e à conectividade precisam ser cuidadosamente consideradas, pois interferem diretamente na realização de atividades remotas e, consequentemente, no processo de aprendizagem.

A segunda dimensão aborda o papel da mediação pedagógica no acesso e na utilização crítica dos recursos tecnológicos. Para isso, são essenciais a promoção e a mediação de processos educativos que proporcionem o desenvolvimento da criticidade e autonomia na busca, escolha e representação de informações significativas (Fernandes *et al.*, 2023). Assim, surge “a necessidade do estabelecimento de mecanismos de preparação dos atores e de apoio para a utilização das TICs e para o desenvolvimento de novas estratégias didático-pedagógicas próprias à EAD” (Peixoto, 2008, p. 46).

Quanto à utilização de recursos tecnológicos, o projeto final da EJA-TEC indica que “quando necessário, o estudante participará de um curso de inclusão digital, com carga horária de 12 horas, oferecido gratuitamente, na Escola-Polo” (Goiás, 2019, p. 12). Contudo, o documento não explicita os conteúdos abordados no curso, suscitando questionamentos sobre se apenas 12 horas seriam suficientes para uma mediação que resulte na apropriação crítica e na utilização autônoma das tecnologias. Quando empregadas de maneira eficaz, as tecnologias de informação e comunicação têm o potencial de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e impulsionar mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Peixoto (2008, p. 41) apresenta a perspectiva adotada pelos programas de formação na modalidade EAD, que propõem “carga horária e conteúdos reduzidos, sob o pretexto de ampliar a oferta de vagas e, desse modo, preparar a maior parte possível da população para as demandas do mercado de trabalho”.

Para a autora Belloni (2002), seguindo os interesses políticos e econômicos, as propostas educacionais priorizam os processos de ensino em detrimento dos processos de aprendizagem, que se referem às reais necessidades dos estudantes. Portanto, é defendida a inovação por meio das tecnologias de informação e comunicação, enquanto as práticas convencionais permanecem as mesmas. Nesse contexto, Sampaio (2022, p. 791) pontua que na instituição de ensino “a informatização é tida como um elemento de salvação social, entretanto,

as velhas práticas pedagógicas de adestramento e uniformização somente vestem uma nova roupagem e a adaptação ao modo de produção capitalista é uma tônica cada vez mais presente”.

Com a modernização do ensino, é essencial reafirmar a educação como prática social, reconhecer a instituição educacional como um espaço de produção de conhecimento e considerar os diferentes sujeitos e interesses de cada grupo social. A partir disso, surge “a importância de insistir que os desafios postos ao uso das TICs na educação dizem respeito à própria noção do que é educar nessa sociedade, de qual a função das instituições de ensino e de que sujeito se pretende formar” (Pretto; Picanço, 2005, p. 35).

3 TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: A RELAÇÃO DOS SUJEITOS COM O APRENDER E COM O SABER

Este capítulo discorre sobre os elementos centrais que constituem a Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot. Recorremos a tal teoria para a percepção e a compreensão das especificidades encontradas pelos discentes do programa EJA-TEC e suas relações com o aprender, saber e a modalidade. Para Charlot (2021), a relação com o saber se dá nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo e que, também, está relacionada com o aprender, com o saber e com a atividade de estudo¹.

O autor propõe que as situações de fracasso e sucesso escolar sejam analisadas em termos de relação com o saber, considerando que os indivíduos são sujeitos, que possuem não só posições, mas também posturas diante das situações sociais, que se relacionam com os outros e que possuem uma história.

De acordo com Charlot (2000), a educação é uma produção de si mesmo e por si mesmo, mas que só é possível pela mediação do outro. Nascemos inacabados e vamos nos constituindo enquanto ser humano, social e singular. O processo educativo se constrói na singularidade de cada sujeito e necessita da troca com o outro e com o mundo. “Humanização, socialização, singularização: assim, define-se a educação pelo que ela produz. Relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo: assim, enfatizam-se os referentes implícitos de qualquer forma de educação” (Charlot, 2021, p. 14). Desse modo, a educação é caracterizada pelos processos de humanização (tornar-se humano), socialização (apropriar-se do que é ofertado pelo mundo) e

¹ Segundo Charlot (2005), a sociedade é um lugar repleto de atividades, no qual os sujeitos se engajam em atividades no mundo e sobre o mundo, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Apoiado em Vigotski e Leontiev, enfatiza que a análise dessas atividades transcende a mera observação do que os sujeitos fazem, ela envolve questionar os motivos (sentidos), os desejos e a eficácia da atividade.

singularização (transformar a si próprio), sendo um processo contínuo de trocas e transformações em que cada indivíduo é protagonista na construção de si, mas sempre mediado pelas interações com os outros e com o mundo.

Embora o autor dê muita ênfase às aprendizagens escolares, a instituição de ensino não é o único espaço em que se aprende, fora dela, também, aprendemos coisas relevantes, “a preocupação de ligar a escola e comunidade não deve levar a confundir tudo e a esquecer as especificidades de cada uma” (Charlot, 2008, p. 179).

Conforme nos esclarece Charlot (2005, p. 39), há uma correlação estatística entre a origem social dos pais e a posição que o filho ocupa na escola, onde essa correlação é uma “das aquisições mais sólidas da sociologia da educação”. Essa vertente tem como principal defensor Pierre Bourdieu e vem sendo discutida no interior da Sociologia da Reprodução, onde o autor busca explicar que os fatores sociais influenciam no desempenho escolar e nas chances de sucesso do estudante. Charlot admite que as desigualdades sociais têm influência na sala de aula e que a escola, em certos casos, acaba reproduzindo essas desigualdades, uma vez que no contexto de uma análise macrossociológica é identificada uma relação entre a origem social familiar e a posição que o filho ocupa na escola. Embora exista uma correlação, não se pode afirmar que a origem social é a causa do sucesso ou do fracasso escolar dos estudantes (Charlot, 2000).

O autor reconhece a contribuição da Sociologia da Reprodução, entretanto, destaca que ela não consegue justificar casos paradoxais de sucesso ou fracasso escolar. Por exemplo, existem situações em que educandos de classes sociais desfavorecidas conseguem obter sucesso acadêmico, enquanto discentes de classes sociais privilegiadas não alcançam um bom desempenho escolar, apesar dos inúmeros recursos socioculturais disponíveis para eles. Posto isso, ele pontua que a origem social não é a causa do fracasso ou sucesso escolar e propõe que a análise se concentre nos estudantes e nas situações específicas de fracasso enfrentadas por eles, visto que o fracasso escolar não existe. O que existem são educandos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que terminam mal, e não algo genérico denominado fracasso escolar (Charlot, 2000).

Charlot (2000) defende a leitura positiva realizada pelas pesquisas sobre a relação com o saber, pois essa abordagem leva em consideração a experiência e a interpretação dos discentes, em contraposição a sociologia de posições que adota uma leitura negativa e se concentra nas faltas e carências, “praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado de carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa” (Charlot, 2000, p. 30). A leitura positiva

procura ir além da visão restrita das diferenças, buscando identificar como o sujeito classifica e organiza o seu mundo e como dá sentido à sua existência e, principalmente, à sua experiência escolar.

De acordo com Charlot (2013, p. 165), “cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular”. Em vista disso, é importante considerar a posição social objetiva e a posição social subjetiva ou postura de cada estudante para ser possível compreender a sua relação com o saber. A posição social objetiva é aquela que o sociólogo identifica a partir de critérios externos e observáveis, como a posição social dos pais. A posição social subjetiva é como o estudante interpreta e vivencia a sua posição social objetiva (Charlot, 2005). Nem sempre a posição social subjetiva vai coincidir com a posição social objetiva. Um discente pode ter uma posição social objetiva considerada desfavorecida, mas ainda assim ter uma percepção subjetiva positiva e empoderada, em razão de que “a sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido e não se pode compreender esta produção de sentido a não ser em referência a um sujeito” (Charlot, 2005, p. 50).

Segundo Charlot (2005), para se compreender o que acontece na instituição de ensino e quais são as relações do educando com o saber e o aprender, primeiramente, é necessário considerar a sua posição social, o fato de que ele é um sujeito e que apresenta também uma postura, portanto, precisa ser visto como membro de uma sociedade e como sujeito singular. Para isso, ele levanta três questões básicas: 1) qual é o sentido de ir à escola?; 2) qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola?; 3) qual o sentido de aprender, seja na escola ou fora dela? Estas questões são fundamentais para entender a relação dos estudantes com o saber, com o aprender e com a escola, visto que alguns discentes não estudam para aprender, mas para conseguir a aprovação e conquistar um diploma, outros reconhecem a importância de estudar como um meio para adquirir conhecimento e obter boas notas, há aqueles engajados nos estudos, demonstrando uma vontade inesgotável de aprender, e existem inúmeros alunos que nunca entenderam a lógica da escola e o propósito da sua presença no ambiente escolar.

Charlot (2000) menciona a mobilização, referindo-se à movimentação interna do sujeito, que utiliza a si como recurso. Ao abordar a mobilização, são colocados em destaque o sentido e o desejo. Trata-se de uma resposta interna de cada ser ligada ao desejo que impulsiona a mobilização. O autor faz uma diferenciação entre os termos motivação e mobilização. Embora apresente similaridades, Charlot prefere utilizar o termo mobilização em seus escritos.

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de ‘mobilização’, de preferência ao de ‘motivação’. A

mobilização implica mobilizar-se ('de dentro'), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ('de fora') (Charlot, 2000, p. 54).

A mobilização leva o estudante a se envolver e a se dedicar a uma atividade de estudo. O sentido e o desejo impulsionam o engajamento na realização da atividade, em contraposição à simples tentativa de motivar alguém externamente. O processo de aprendizagem começa quando o estudante se mobiliza intelectualmente para aprender.

A teoria da relação com o saber busca compreender a relação do discente com o saber, explorando duas esferas principais: a esfera do sentido e a esfera da eficácia. Na esfera do sentido, são abordadas questões relacionadas à dimensão identitária, tais como: quem sou eu que desejo aprender ou não esse conhecimento? Já na esfera da eficácia, são consideradas questões associadas à dimensão epistêmica da atividade de estudo, por exemplo: como posso me apropriar desse conhecimento? (Ribeiro Júnior *et al.*, 2022).

A atividade de estudo desempenha um papel essencial no sucesso ou no fracasso escolar, sendo que a esfera do sentido abrange as finalidades e os motivos da atividade. Nessa perspectiva, “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (Charlot, 2000, p. 57). Assim, a aprendizagem está associada ao sentido atribuído pelo estudante a um determinado conteúdo ou saber. Cada sujeito possui as suas vivências, experiências e interesses, o que influencia na forma como ocorre a apropriação dos sentidos e significados nas relações com as pessoas, objetos e saberes. Em vista disso, é mais propenso que o educando encontre sentido naquilo que está relacionado à sua realidade.

Quando o estudante atribui um sentido à atividade de estudo, aumentam as chances de despertar o desejo e a mobilização na realização da atividade. Por outro lado, se o estudante não encontra um sentido na atividade, essa atividade de estudo se tornará inexistente ou fragilizada, ampliando as situações de fracasso na escola. Desse modo, o discente só vai estudar, se dedicar à atividade de estudo e se mobilizar intelectualmente, se esta atividade tiver sentido para ele por meio da produção do prazer no fato de aprender (Charlot, 2005). Só aprende quem estuda, quem entra numa atividade de estudo e quem se mobiliza. Mas para entrar numa atividade de estudo, o estudante precisa encontrar um sentido, atribuir um valor à atividade, pois algo que não tem sentido também não tem valor, e para continuar mobilizado, é necessário que ele encontre o prazer em realizar a atividade. Embora exista uma primazia do sentido para que a atividade existe, ele por si só não garante a aprendizagem, para isso é preciso entrar em outra esfera, a da eficácia ou da normatividade das atividades.

Para que o estudante obtenha o sucesso escolar, é importante que ele esteja envolvido em uma atividade de estudo eficaz, que possibilite a apropriação dos saberes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A eficácia de uma atividade está relacionada ao respeito às “certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados” (Charlot, 2005, p. 55). Por isso, a normatividade da atividade precisa ser considerada, ou seja, as normas que regem a atividade precisam ser compreendidas e apropriadas.

Não se deve, como ocorreu muito frequentemente, confundir essa *normatividade* da atividade com a *normatização* social dos comportamentos e dos pensamentos. A normatividade remete ao respeito a regras internas à atividade, constitutivas dessa atividade. [...]. Atribuir sempre o mesmo sentido a um símbolo matemático resulta da normatividade, e não é uma insuportável normatização burguesa ou de um golpe na criatividade das crianças: se são atribuídos sentidos diversos a um símbolo matemático, não é possível a atividade matemática (Charlot, 2005, p. 55).

Portanto, a eficácia de uma atividade está relacionada à sua capacidade de alcançar os objetivos propostos e promover a aprendizagem dos estudantes de maneira adequada, haja vista que a normatividade da atividade se refere à compreensão e à apropriação das normas que a regem.

A desigualdade social impõe restrições às ações dos discentes, mas isso não significa que sua autonomia seja completamente eliminada. A teoria da relação com o saber permite a compreensão das lógicas de sentido utilizadas pelos sujeitos para categorizar e atribuir valores às diversas possibilidades de atividades oferecidas de forma desigual pelo mundo. Sem esse entendimento, existe o risco de manter o enfoque exclusivo no fracasso escolar. Assim sendo, a escola é fundamental para a formação do educando, embora não seja a única responsável.

4 PESQUISA NARRATIVA DA RELAÇÃO COM O SABER: UMA ARQUITETURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para realizar esta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa: a pesquisa narrativa da relação com o saber. Segundo Bertaux (2010), as narrativas de vida possuem como principal instrumento de produção de dados as entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas possibilitam uma compreensão aprofundada das vivências dos sujeitos ao longo do tempo, não apenas as ações, mas o curso da ação, bem como a dinâmica da interpretação e atribuição de significado aos eventos em suas vidas.

A pesquisa qualitativa “evita números, lida com as interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft” (Bauer; Gaskell; Allum, 2002, p. 23). Nesse contexto, a pesquisa

qualitativa é uma abordagem que busca compreender as realidades sociais por meio das interpretações e significados atribuídos pelas pessoas.

O método de entrevistas, principalmente as entrevistas narrativas, permite conhecer a história dos sujeitos, visto que é contada por eles, a partir de sua própria realidade. Uma perspectiva importante, uma vez que “temos de ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros” (Charlot, 2013, p. 163).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), por meio da narrativa, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Assim, a narrativa desempenha uma função essencial na maneira como os sujeitos recordam, interpretam e dão sentido às suas vivências. Ao contar uma história, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos que moldaram suas vidas, organizando-os em uma sequência, ao mesmo tempo, em que projetam aspirações e expectativas para o futuro.

Bertaux (2010, p. 15) pontua que “a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a ‘entrevista narrativa’, durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’ que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida”. Ela é estruturada em duas partes:

Na primeira, a mais importante, você irá encorajar o entrevistado a contar sua vida. Você estimulará a se apropriar da entrevista, mostrando seu interesse por tudo que ele diz. Você deverá identificar o momento de pedir que desenvolva algum ponto que faz parte de seu roteiro. Somente no fim da entrevista, se ainda houver tempo, você usará o roteiro para voltar sobre pontos não abordados [...] (Bertaux, 2010, p. 80).

Para a produção dos dados da pesquisa, realizamos duas entrevistas narrativas em acordo com a perspectiva delineada anteriormente. Inicialmente, estabelecemos contato com estudantes da EJA-TEC, aos quais enviamos mensagens explicando sobre as entrevistas narrativas e nosso objetivo de compreender suas experiências enquanto discentes da modalidade. Contudo, a maioria não respondeu e, quando o fez, justificou que não tinha tempo devido ao trabalho. Na etapa final da pesquisa, refletiremos sobre as dificuldades relacionadas a agendar e realizar as entrevistas. Diante desse cenário, optamos por nos deslocar até uma Escola-Polo (unidade escolar) no dia da avaliação, considerando a necessidade dos estudantes de comparecerem presencialmente nessa data.

Desse modo, as entrevistas narrativas ocorreram em 17/10/2023, sendo a primeira às 19h37 e a segunda às 20h27, ambas realizadas presencialmente no CEJA Universitário. Nesse dia, os educandos compareceram para realizar a avaliação presencial do módulo 3. A primeira

entrevistada, uma mulher de poucas palavras, foi a primeira a concluir a prova. Ela não se abriu completamente e demonstrou relutância em compartilhar muitos detalhes de sua vida. A segunda participante foi a última a finalizar a prova. Em alguns momentos durante a entrevista, demonstrou distração, mantendo constante atenção no celular. Como resultado, obtivemos pouco desenvolvimento nas questões levantadas, com uma produção discursiva limitada.

É importante considerar que as entrevistadas não tinham conhecimento prévio da entrevista, não me conheciam e as entrevistas foram realizadas no mesmo dia em que estavam na instituição para realizar uma avaliação. Além disso, as participantes também não estavam familiarizadas com o formato de entrevistas narrativas. Nesse contexto, é pertinente reavaliar aspectos metodológicos, incluindo a estrutura do roteiro, a profundidade das perguntas e os fatores contextuais. Identificar essas limitações é essencial para a implementação de estratégias que minimizem possíveis impactos em futuras entrevistas narrativas.

A análise dos dados foi conduzida à luz da teoria relação com o saber, fonte dos eixos analíticos do sentido e da eficácia da atividade, em combinação com elementos da tradição narrativa-biográfica – fonte da metáfora operativa do “olho do abutre”, a partir da qual se organizou uma aproximação às narrativas em dois momentos, o primeiro, com o mínimo de interpretação, denominado “focalizando detalhes biográficos”, e o segundo, colocando as concepções do sujeito entrevistado em diálogo com diversas outras vozes, aquelas advindas da literatura e a da própria pesquisadora – e de trabalhos focalizando os processos de aprendizagem do campo da EJA, destacadamente aqueles que tratam da mediação tecnológica da aprendizagem.

Ao fazer pesquisa narrativa, expressamos um compromisso com uma abordagem de pesquisa orientada para a transformação social, nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 129):

Para nós fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver. Viver em seu sentido mais geral e ilimitado. As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Essa noção é incorporada à ideia de recontar histórias e reviver experiências de vida. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência.

Compreendida desse modo, a pesquisa narrativa é mais que apenas um método de investigação, sendo uma forma de viver e entender a vivência humana. A ideia central da pesquisa narrativa é capturar a essência da experiência por meio do recontar de histórias e do reviver experiências de vida. Ao dar destaque às vozes individuais, criamos um espaço que promove a reflexão, a compreensão mútua e a possibilidade de transformação. A pesquisa

narrativa reconhece que as histórias de vida são construídas e reinterpretadas ao longo do tempo, entendendo que a narrativa é uma poderosa maneira de atribuir significado à existência humana.

Passeggi e Souza (2016) enfatizam que o princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é fundamentado na compreensão de que as narrativas da experiência não são simplesmente relatos de algo que já se sabe, mas sim processos ativos de descoberta e reinvenção do eu. Entretanto, “não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa e que adquirem aí status de indícios” (Bertaux, 2010, p. 89). Sendo assim, optamos por não apresentar um relato completo e abrangente da história das estudantes do programa EJA-TEC. Nosso propósito foi destacar os elementos relevantes de suas trajetórias sociais que contribuem para a compreensão de suas experiências enquanto discentes da modalidade, bem como compreender os processos de construção de sentido e da eficácia da atividade de estudo.

Esta pesquisa está articulada a um projeto maior intitulado “Acompanhamento da Implantação e Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade EJA-TEC no Estado de Goiás”², que objetiva monitorar o progresso da modalidade EJA-TEC na rede estadual de Goiás. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética sob o código 46372621.1.0000.8082, assegurando transparência e conformidade em todas as etapas da pesquisa. Seguindo as diretrizes do projeto, os nomes das entrevistadas são fictícios.

5 ANÁLISES DAS NARRATIVAS

Neste capítulo apresentamos a análise conceitual das narrativas. A análise está estruturada em dois tópicos: focalizando detalhes biográficos e visão panorâmica. Escrevemos uma seção de “detalhes biográficos” para cada estudante. Na visão panorâmica, avançamos uma análise que pretendeu ser uma conversa ampliada, construída a partir de uma pluralidade de vozes – com centralidade na teoria da relação com o saber –, a respeito dos temas mais relevantes para a compreensão da nossa questão de pesquisa.

² Coordenado pelo pesquisador Giovani Vilmar Comerlato.

5.1 FOCALIZANDO DETALHES BIOGRÁFICOS

A primeira entrevista narrativa foi realizada com Maria, uma mulher de 25 anos e mãe de dois filhos. Atualmente, ela trabalha como atendente. Maria relata um pouco da sua trajetória escolar, dizendo: “sempre gostei de estudar, sabe? Só que aconteceu algumas coisas aí, aí eu tive que parar”. Aos 16 anos, devido a uma gravidez e, conforme descrito por ela, à falta de maturidade na época, precisou interromper seus estudos.

Maria descreve que sua experiência na escola sempre foi positiva e que gostava de estudar. No entanto, enfrentou contratempos que a impediram de dar continuidade aos seus estudos, apesar de seu interesse e satisfação com a experiência escolar. Quanto ao motivo para retomar os estudos, ela comenta: “porque estudo é uma coisa que ninguém toma, né?”

Quando questionada sobre o ensino médio, Maria enfatiza: “o ensino médio resume tudo, né? Vai até o fundamental, algumas coisas que precisa aprender para a vida mesmo, para algumas profissões”. Ela optou retomar seus estudos por meio do programa EJA-TEC, relatando: “foi uma oportunidade que eu tive de terminar e que daria certo na rotina que eu tenho hoje”. Para conciliar trabalho, estudos e vida pessoal, Maria escolheu uma modalidade de ensino à distância, com poucos encontros presenciais. Em relação à EJA-TEC, em comparação com o ensino presencial, ela destaca: “tem a diferença, porque presencial tem um professor explicando lá na hora, né? É mais fácil de pegar”.

Quanto aos plantões de dúvidas, Maria comenta que não costuma ir, ou seja, não participa dos plantões de dúvidas. Referente ao material disponível para estudos, esclarece: “é um resumo que dá para você entender”. Ela também conta que as professoras enviam vídeos complementares pelo grupo no WhatsApp. Nas ocasiões em que enfrenta dificuldades para entender algo, ela menciona: “olho no YouTube, coloco numa videoaula explicando sobre o assunto”. Ao ser questionada sobre seus colegas e a formação da turma, Maria explica que não fez amizade e não costuma interagir com ninguém, limitando-se a se comunicar apenas por meio do grupo no WhatsApp.

Para ela, estudar representa um recomeço. Diariamente, Maria dedica cerca de uma a uma hora e meia para o estudo, aproveitando os momentos em que seus filhos estão dormindo. Além disso, quando se aproxima das avaliações, ela expressa: “tiro um tempo maior, aí eu estudo. Estudo sábado, um tempo no domingo que dá, aí eu estudo mais”. Maria considera as avaliações fáceis, mantém uma boa relação com as professoras e não mudaria nada na EJA-TEC. Ela também afirma que não enfrenta dificuldades para permanecer na modalidade.

Quando questionada sobre um momento na sua história de estudante que a deixou muito feliz, ela compartilha: “acho que quando eu era elogiada pelos professores”.

A segunda entrevista narrativa foi realizada com Lúcia, uma mulher de 52 anos, casada, mãe de um filho, avó de dois netos e que trabalha como cabeleireira. Ao relembrar sua história como estudante, ela descreve: “sempre tive sonho de estudar, de formar, né? De ter uma profissão legal. Eu queria, na verdade, ser bailarina, né?” Todavia, esse sonho foi interrompido, uma vez que seu pai não permitia que seus filhos estudassem, conforme relatado por Lúcia: “a gente tinha só que trabalhar”.

Ao recordar sua primeira experiência na escola, Lúcia comenta: “era muito bom, né? Eu gostava de estudar, eu sempre gostei muito de estudar. Era muito bom mesmo! Sonhava!” Ela gostava de frequentar a escola, apreciava a companhia dos professores e dos colegas. Como vivia em casa situações terríveis, a escola era um refúgio para ela, um lugar para desestressar, pois o pai de Lúcia tinha o hábito de beber em excesso e não deixava que seus filhos frequentassem a escola. Eles tentavam ir à escola escondidos, mas sempre que o pai descobria, ele aparecia na escola e fazia escândalo. Devido a essa situação, Lúcia saiu da escola e deixou de estudar, o que a levou a se envolver com drogas. Aos 12 anos, ela fugiu de casa, uma experiência que ela descreve como um “tormento”.

Após se casar, seu marido, inicialmente, também a impediu de retomar os estudos. No entanto, Lúcia expressou seu desejo de estudar para ele ao dizer: “queria estudar, [...] era meu sonho”. Com isso, ela retomou seus estudos a partir da terceira série e chegou até o primeiro ano do ensino médio, quando precisou interromper novamente. Quando perguntada sobre o motivo dessa interrupção, ela explica: “parei porque, assim, meu marido não queria mais que eu estudasse. Ele foi para os Estados Unidos, eu tinha que ficar em casa, não podia sair porque ele, né? Tava longe, aí ligava, não podia sair, eu parei por isso.”

Com alegria, Lúcia fala sobre seu retorno aos estudos e expressa o desejo de nunca mais parar. Para ela, o ensino médio significa: “acho muito importante, significa muito na minha vida, na vida de muitas pessoas, né?”. Lúcia menciona que tem uma cunhada de 18 anos que não sabia ler direito, não escrevia, e questionou por que ela não estudava. Sua cunhada explicou que o marido, que é irmão de Lúcia, não permitia que ela estudasse. Lúcia a aconselhou a retomar seus estudos, dizendo: “você é livre, ele não manda em você, ele só é seu marido, ele não é seu dono não, tá? Você precisa estudar, volta a estudar.” Graças ao seu conselho, sua cunhada retomou os estudos e agora sonha em se tornar veterinária. Com grande orgulho, Lúcia diz: “a experiência que a gente tem a gente passa para outras pessoas e ajuda.”

Sobre os motivos que a levaram a retomar seus estudos por meio da EJA-TEC, Lúcia salienta: “porque é o meio mais rápido pra terminar, a verdade é essa! Acho que todo mundo faz por isso, porque é o meio mais rápido pra terminar. Eu já não tenho muito tempo, né? Tenho que correr, né? Já tô com 52, se eu quiser fazer a faculdade, eu tenho que correr, né?”. Quanto ao início na modalidade, ela esclarece: “pra mim, foi tudo novidade, né? Muita novidade. Assim, muita dificuldade também, porque eu já não tenho mais uma memória boa igual, né? As pessoas mais jovens têm, mas, assim, é muito bom, é uma forma que você tem de se esforçar, sabe?”

Quando questionada sobre a EJA-TEC em comparação com o ensino presencial, Lúcia observa: “na minha opinião, o presencial é bem melhor, claro! Não tem nem o que comparar, porque você aprende mais, né? Você tem mais tempo, porque quando a gente estuda em casa, a gente tem os afazeres da gente, entendeu?”. Ela considera que a maior dificuldade para permanecer na EJA-TEC é tirar um tempo de qualidade para estudar. Quanto à sua relação com as docentes, Lúcia descreve: “os professores são ótimos, né? São paciente e, na verdade, têm que ser, né? Porque pra gente é mais difícil. Eu, por exemplo, em particular, como tive muito problema com drogas, eu tenho muita dificuldade de memorizar, de aprender mais, de lembrar as coisas, entendeu?”. Ela aprecia a paciência e o incentivo que as educadoras oferecem aos estudantes, e compartilha um momento em que quase desistiu de fazer uma prova, mas a professora a encorajou, enviando-lhe uma mensagem para incentivá-la a realizar a avaliação.

Lúcia menciona que enfrenta dificuldades ao acessar a plataforma pelo celular, tendo que adquirir um computador para facilitar o acesso. Em relação aos fóruns, ela expressa que costuma ler as repostas dos colegas, embora nunca tenha participado ativamente. Ao falar dos materiais disponíveis para estudo, ela diz: “é bom, né? Ajuda bastante, bastante mesmo”. Além disso, ela revela que não possui colega e quase não olha o grupo do WhatsApp. Lúcia conta sua luta para conciliar trabalho, vida pessoal e estudos, destacando que essa jornada é complicada e desafiadora. Ela enfatiza a importância de o estudante ter uma motivação intrínseca, visto que, sem ela, fica difícil avançar.

No decorrer da conversa, Lúcia relata a importância dos plantões de dúvidas, dizendo: “nossa, muito bom! Muito bom! A gente sente que elas têm paciência de ouvir, né? O que você tem, qual é a sua dificuldade. Aí você não entende, volta lá, elas voltam de novo, entendeu? Muito bom! Todas elas são boazinhas, são carinhosas, sabe?” Lúcia descreve sua rotina de estudos, salientando que aproveita os momentos em que seus netos estão dormindo ou quando não estão em sua casa, pois costuma cuidar deles. Ela também explicita que não estuda

diariamente devido a problemas de visão, outro motivo que a levou a conseguir um computador para facilitar seus estudos.

Acerca das dificuldades ao aprender algo novo, Lúcia recorre às pessoas ao seu redor. Ela observa: “pergunto pro meu menino, eu pergunto pra minha neta. Minha neta gosta muito de ensinar, aí eu pergunto pra ela. Ela costuma perguntar pra mim: vovó, você tá com alguma dúvida em alguma coisa? Te ensino. Ela fala”. Sua neta, uma bailarina de 11 anos, tem o desejo de se tornar professora e gosta muito de ajudar a avó com suas dúvidas. Em relação ao significado de fazer a EJA-TEC, Lúcia explica: “significa muito, viu? Muito mesmo! Eu acho que são sonhos realizados, sabia?” Ela acrescenta que gosta da modalidade, uma vez que precisa ir à instituição poucas vezes. Isso lhe permite estudar sem deixar suas atividades de casa, conseguindo conciliar.

Ao relembrar sua trajetória como estudante e compartilhar uma experiência que a deixou imensamente feliz, Lúcia menciona: “foi uma peça teatral que a gente fez na escola. Sempre que eu lembro da minha jornada de estudante, eu lembro dela”. Quando perguntada sobre algo que ainda não aconteceu, mas que a deixaria muito feliz se ocorresse, ela prontamente respondeu: “é terminar o segundo grau”. Lúcia acrescenta que, após concluir o ensino médio, tem o desejo de estudar Teologia. Ela esclarece: “é porque eu gosto! Eu gosto de estudar história, estudar a vida, sabe? Eu quero aprender sobre a história”.

Por fim, ao comentar um diálogo que teve com seu filho, Lúcia diz:

Falei, domingo mesmo, a gente tava falando pra ele, olha, nós somos sobreviventes. Nós sobrevivemos à vida, porque a vida que a gente teve não foi fácil, muitos de nossos amigos se foram e a gente tá aqui. Aí ele falou: é mãe, você tem é que viver, não é sobreviver. Aí eu falei: olha na terra de gigante, né? Ser sobrevivente já é demais, né?

5.2 VISÃO PANORÂMICA

Maria e Lúcia possuem o percurso escolar acidentado, algo típico entre estudantes da EJA (Ribeiro Júnior, 2022). Maria teve que deixar a escola aos 16 anos devido a uma gravidez e, agora, aos 25 anos, encontra-se em sua segunda tentativa. Frequentemente, a responsabilidade de cuidar de um filho ou filhos sendo uma jovem mulher torna a continuidade dos estudos uma tarefa difícil. Lúcia, por sua vez, enfrentou duas interrupções dolorosas em sua trajetória educacional. A primeira ocorreu quando ainda era adolescente, devido à oposição de seu pai, que não permitia que seus filhos estudassem, como mencionado por Lúcia: “a gente

tinha só que trabalhar”. A segunda vez se deu quando seu marido foi morar nos Estados Unidos, impedindo-a de sair de casa para estudar. Hoje, aos 52 anos, em sua terceira tentativa de retomar à escola, Lúcia afirma com determinação: “agora não quero parar mais não”. Quando os adultos retornam à escola, costumam ter mais consciência da importância da formação, reconhecendo a falta que ela fez ao longo da vida, por conseguinte, tendem a valorizar mais a escola.

Entre os incentivos que podem influenciar o comportamento de um sujeito em uma direção diferente, destacam-se os motivos e os valores, especificamente os motivos valiosos. Para entrar em uma atividade, o sujeito precisa encontrar um sentido, atribuir um motivo valioso. Charlot (2000) utiliza o conceito de sentido em dois significados principais: como valor e como inteligibilidade, sendo que “no primeiro caso, algo que não tem sentido, não tem valor. No segundo, a ausência de sentido denota ausência de significação. [...] Em termos simples, poderíamos enunciar essa diferença por meio da comparação entre as expressões ‘não vale nada’ e ‘não entendo nada’” (Ribeiro Júnior, 2022, p. 104).

Maria e Lúcia não escolheram interromper seus estudos, foram as circunstâncias que impossibilitam a conclusão da educação básica, uma vez que “a vida [...] não é um longo rio tranquilo: o curso normal do tempo é desorientado, e por vezes, por rupturas, felizes ou infelizes, previsíveis ou acidentais” (Charlot, 2009, p. 59). Antes das interrupções, Maria relata: “sempre gostei de estudar, sabe? Só que aconteceu algumas coisas aí, aí eu tive que parar”. Da mesma forma, Lúcia expressa: “sempre tive sonho de estudar, de formar, né? De ter uma profissão legal. Eu queria, na verdade, ser bailarina, né?”. Ela acrescenta: “sempre gostei muito de estudar. Era muito bom mesmo! Sonhava!”

Segundo Freire (1992, p. 91), “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Isso evidencia que o sonho não é meramente uma fantasia distante, mas um mobilizador poderoso que, aliado à esperança, desencadeia ações e contribui para mudanças significativas.

Coadunando com Freire, Charlot (2000) enfatiza que o sujeito está em constante movimento, impulsionado por seus desejos e sonhos. Para concretizar essas aspirações, ele se mobiliza em direção aos seus objetivos, desempenhando atividades e ações no mundo e sobre o mundo.

Mesmo diante das diversas adversidades, Maria e Lúcia continuam determinadas a alcançar seus objetivos educacionais. As histórias dessas discentes trabalhadoras exemplificam a resistência e a capacidade de superação de desafios que muitas pessoas enfrentam ao longo de suas vidas. Nesse contexto, “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si

próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, 2005, p. 41). Com base nessa definição, a compreensão da relação com o saber requer a interpretação das histórias individuais como eventos singulares, concedendo espaço para que os sujeitos expressem o que os mobiliza e destaquem o que consideram importantes no processo de aprendizagem.

Maria relaciona os estudos no ensino médio com a preparação para a vida e o mercado de trabalho ao expressar: “o ensino médio resume tudo, né? Vai até o fundamental, algumas coisas que precisa aprender para a vida mesmo, para algumas profissões”. Essa perspectiva reflete uma visão que não se resume à formação profissional, em razão de que ela também se refere à “vida mesmo”. Ao considerar as três principais finalidades do ensino médio, observamos a ausência de referência à continuidade dos estudos, ou seja, não configurou um eu epistêmico potente. Isso aponta para a fragilidade da formação recebida, pois, considerando os discursos expressos na entrevista, o processo não foi capaz de gerar motivos para a continuidade dos estudos. Charlot faz uma distinção entre o eu empírico e o eu epistêmico, em que o eu empírico compreende as experiências vividas, observações e conhecimentos adquiridos no dia a dia, incluindo o senso comum, enquanto o eu epistêmico está relacionado às aprendizagens escolares e aos conhecimentos obtidos por meio de outros processos educacionais. No que diz respeito à construção do eu epistêmico, o autor pontua que:

[...] o eu epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do eu empírico) não é dado; ele é construído e conquistado. [...] considerar o eu epistêmico como já adquirido (como a didática tenta, às vezes, fazer...) é produzir conhecimentos que, evidentemente, são pertinentes do ponto de vista didático, mas que apresentam pouco proveito nas situações “concretas” de aula (contextualizadas), onde a questão central é, precisamente, levar o aluno a adotar a postura do eu epistêmico (Charlot, 2005, p. 43-44).

Para Lúcia, o ensino médio adquire um significado profundo: “acho muito importante, significa muito na minha vida, na vida de muitas pessoas, né?”, indicando que ela percebe essa etapa como fundamental e impactante em sua trajetória e na de outros. No entanto, há uma escassez de informações sobre os motivos, visto que, mesmo sendo estimuladas de maneira insistente, não desenvolveram determinados temas.

Maria e Lúcia decidiram retomar seus estudos por meio da EJA-TEC. Maria explica: “foi uma oportunidade que eu tive de terminar e que daria certo na rotina que eu tenho hoje”. Já Lúcia salienta: “porque é o meio mais rápido pra terminar, a verdade é essa! Acho que todo mundo faz por isso, porque é o meio mais rápido pra terminar. Eu já não tenho muito tempo, né? Tenho que correr, né? Já tô com 52, se eu quiser fazer a faculdade, eu tenho que correr, né?”. Para Charlot (2009, p. 51), o “tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar

muita atenção quando se analisa a relação com o saber”. A influência do tempo na decisão de Maria e Lúcia em retomar os estudos por meio da EJA-TEC é notável. Maria enaltece a flexibilidade como uma oportunidade que se encaixa em sua rotina atual, uma vez que a possibilidade de gerenciar o tempo de estudo de modo mais flexível foi um fator determinante em sua escolha. Ao passo que Lúcia ressalta a urgência em terminar os estudos. Aos 52 anos, ela demonstra a necessidade de acelerar o processo, indicando a importância do tempo em relação às suas aspirações educacionais e futuras possibilidades.

Charlot (2005) enfatiza a diferenciação entre os estudantes quanto à forma de relação que estabelecem com o ato de estudar ou não estudar. Destacando quatro tipos de discentes: aqueles para quem o estudo é uma segunda natureza; os que entendem que o estudo leva ao aprendizado e, conseqüentemente, a boas notas; outros que estudam apenas para obter aprovação e conquistar o diploma; e existem inúmeros alunos que estão completamente perdidos na escola. Ao analisar as histórias de vida das estudantes Maria e Lúcia, fica evidente que ambas buscam a aprovação, por conseguinte, o diploma, seguindo uma lógica de nível que não está relacionada, ou está apenas fragilmente relacionada, à aquisição de conhecimento numa lógica de saber (Charlot, 2013). Enquanto Maria direciona seus esforços para a certificação, Lúcia se destaca ao estudar para obter a certificação para ingressar em um curso superior. Entretanto, a contribuição da EJA-TEC em termos de apropriação de conhecimento não está claramente delineada, sendo perceptível uma ênfase na obtenção do diploma.

Desse modo, os motivos (sentidos) associados aos estudos concentram-se na conclusão do ensino médio. Quando a obtenção de um diploma se torna o principal objetivo dos estudos e a instituição não adota medidas, ou não consegue promover mudanças, o foco restrito nessa conquista limita o alcance do processo educacional, produzindo um distanciamento de horizontes de formação humana integral. Como observado por Charlot (2013, p. 181), “cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas *apenas* para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade, nem com o patrimônio humano”. Nessa perspectiva, a lógica de saber tende a desaparecer da instituição educacional, pois os educandos encontram dificuldade em atribuir sentido (importância) aos conhecimentos escolares e pouco enxergam o processo de aprendizado como uma fonte de prazer.

De acordo com Charlot (2000, p. 81), “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não a relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito ‘desejante”. O desejo que motiva Maria e Lúcia a participarem da atividade de estudar na EJA-TEC é forte, todavia, esse desejo está associado apenas a um horizonte futuro distante e incerto, que inclui objetivos

como obter um emprego melhor ou ingressar na faculdade. Faltam indícios de que as atividades escolares também são fontes de prazer em si mesmas.

O saber está intrinsecamente ligado à experiência e à interação do estudante com o que é aprendido. Nesse sentido, é essencial que o sujeito se envolva ativamente, visto que “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em certa relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 61). Maria e Lúcia estão determinadas a conquistar o certificado, sem necessariamente desejar o saber. Elas consideram fundamental manter o foco na continuidade dos estudos, com a diferença de que Maria busca a certificação, ao passo que Lúcia almeja a certificação para ingressar no ensino superior. Contudo, os relatos de ambas demonstram que saber o mínimo e mobilizar-se o mínimo são o bastante. Conforme afirma Charlot (2009, p. 79), “um saber mínimo, aquele que é requerido pela instituição avaliadora na altura em que ela o requer, é suficiente.” Elas focam nos estudos e na obtenção do diploma, não propriamente no saber, evidenciando que “a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá um sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido” (Charlot, 2000, p. 64).

Nesses casos, como ressaltado por Lúcia, “a gente tem que querer mesmo, igual te falei, tem que esforçar, se não, não vai não.” Afinal, de acordo com Charlot (2009, p. 80), “só resistem aqueles que repetem em permanência para si próprios que a escola é importante”, ou seja, perseveram somente aqueles que reconhecem que a conclusão com êxito do percurso escolar lhes proporcionará oportunidades para transformar sua condição social.

Segundo Freire (2022, p. 28), o processo de ensino-aprendizagem “não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” O pensamento de Freire evidencia que, na verdadeira aprendizagem, os estudantes se tornam sujeitos reais na construção e reconstrução do saber, permitindo que o aprender ocorra de forma efetiva. Todavia, ao analisarmos os relatos de Maria e Lúcia, identificamos que ambas estão determinadas a obter o certificado por meio da EJA-TEC, sem demonstrar uma preocupação com a qualidade do aprendizado e o desenvolvimento da capacidade crítica durante esse processo.

Sobre o que significa estudar, Maria comenta: “acho que é recomeço, né?”. Enquanto Lúcia diz: “uai! Sei lá, estudar? Ah! Sei lá, significa tanta coisa, né?”. Para Maria, estudar significa voltar para a escola. Por outro lado, Lúcia não está certa do significado exato para ela.

Em relação aos estudos, Maria dedica de uma a uma hora e meia diariamente. À medida que as avaliações se aproximam, ela aumenta seu tempo de estudo, dedicando parte do sábado e um período no domingo para intensificar sua preparação. Essa abordagem costuma ser

semelhante no ensino presencial, aproximando-a dos discentes que, segundo a tipologia do Charlot, estudam para obter aprovação e conquistar o diploma.

Ao ser questionada sobre os estudos, Lúcia inicialmente responde: “não faço porque eu detesto ler”. Em seguida, ela esclarece que não detesta ler, mas sente dor nos olhos devido às letras pequenas no celular. Além disso, enfrenta dificuldades para acessar a plataforma pelo celular, chegando a descrevê-la como: “horrível. Ela é minha inimiga”. Diante das dificuldades de leitura e acesso pelo celular, precisou arrumar um computador. Para Fernandes *et al.* (2023), a falta de acesso adequado a equipamentos tecnológicos e à conectividade é considerada uma dimensão da exclusão digital, ressaltando a relevância desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em modalidades EAD. Apesar das dificuldades em acessar a plataforma, Lúcia destaca que os materiais complementares disponíveis para estudo são muito úteis, bem como considera as tarefas de fixação boas. Antes das avaliações, Lúcia observa: “relaxo, penso e fico, estudo, né? Leio algumas coisinhas lá, perguntas, algumas coisas e vamo bora”.

O projeto oficial da EJA-TEC faz referência a um curso de inclusão digital, disponível para aqueles que precisam, com carga horária estipulada de 12 horas (Goiás, 2019). Isso aponta que o programa reconhece a importância da capacitação digital como parte integrante da formação dos educandos. Entretanto, Lúcia não demonstra uma apropriação crítica e autônoma mínima em relação ao uso das tecnologias, indicando uma possível lacuna entre a oferta do curso e a aplicação prática desses conhecimentos por parte da estudante.

Maria não enfrenta dificuldades para permanecer na EJA-TEC e relata facilidade em utilizar a plataforma, afirmando: “acesso. Eu entro, estudo, leio alguma coisa, né?”. Contudo, ela menciona que nunca participou dos fóruns, demonstrando que essa atividade não é obrigatória. Em seu processo de estudo, utiliza os materiais complementares disponíveis, explicando: “é um resumo que dá para você entender”, o que indica uma possível abordagem superficial ao aprendizado. Quando a ênfase se limita à concisão, pode haver o risco de perder detalhes fundamentais para uma compreensão abrangente do conteúdo. Além dos materiais complementares, Maria relata que as docentes enviam videoaulas pelo grupo de WhatsApp. Ela considera as tarefas de fixação como semelhantes às tarefas da sala de aula, uma maneira de revisar os conteúdos disponíveis na plataforma. Essa perspectiva tem se revelado eficaz para ela, uma vez que, na modalidade EAD, não há presença direta de um professor para mediar o processo.

A maior dificuldade que Lúcia enfrenta para permanecer na EJA-TEC é encontrar tempo para estudar. A relação das duas com o tempo escolar é semelhante, já que ambas optaram pela

EJA-TEC, considerando a flexibilidade como fator positivo. No entanto, observamos que, ao contrário de Maria, que dedica diariamente um tempo para os estudos, Lúcia não demonstra priorizar a introdução dos estudos em sua rotina.

Durante a entrevista, Maria descreve as avaliações como “fáceis”, indicando que os exames são simples e não representam um desafio significativo, em razão de que o conteúdo disponível na plataforma não demonstra ser desafiador o suficiente. Essas observações nos levam a questionar se ela está sendo devidamente desafiada em sua educação e aprendendo tanto quanto poderia, ou seja, se ela está recebendo o estímulo necessário para o seu desenvolvimento educacional. Para ela, estudar na EJA-TEC significa: “uma facilidade, né? De conseguir terminar rápido e não exigir tanto igual tá todo dia na escola.”

Acerca das avaliações, Lúcia compartilha: “eu chego lá, não é difícil, as avaliações são boas, mas, assim, eu mesmo tenho dificuldade, eu mesmo que não estudei direito.” Ela também comenta que as avaliações são do tipo de múltipla escolha, o que ela considera bom. Lúcia menciona que, quando está em dúvida, escolhe a letra C, explicitando: “vi isso num Dorama, o cara falou: na dúvida, marca só C”. De acordo com Charlot (2005, p. 57), “neste campo do aprender, podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre o aprender na escola e aprender na vida), provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce”. Dessa forma, os estudantes matriculados na EJA-TEC não se limitam apenas à atividade de estudar na modalidade, eles também vivenciam diversos outros contextos, nos quais essas experiências podem complementar ou competir com a vivência escolar, estabelecendo uma dinâmica intrincada entre o trabalho, o estudo e outros aspectos de suas vidas.

Lúcia optou por estudar na EJA-TEC em vez do ensino presencial, explicando: “queria fazer presencial, mas como não tem como. Olha só! Eu tenho que vim fazer avaliação, eu tenho que vim aqui tirar dúvida, essas coisas, mas não é todos os dias, entendeu? É importante porque eu posso estudar sem deixar minhas atividades de casa”. Contudo, em outro momento da entrevista, Lúcia salienta: “na minha opinião, o presencial é bem melhor, claro! Não tem nem o que comparar, porque você aprende mais, né? Você tem mais tempo, porque quando a gente estuda em casa, a gente tem os afazeres da gente, entendeu?”. Em seguida, acrescenta: “se fosse presencial, era aquele tempo que eu tinha para vim e aqui eu fazia e pronto”. Esse cenário ilustra a dualidade enfrentada pelos discentes da EJA, incluindo os da EJA-TEC. A modalidade EJA-TEC, inicialmente, oferece como vantagem uma maior flexibilidade de conciliar os estudos com a vida pessoal, pois não exige a presença física diária, ou mais contínua, na escola. Isso implica na necessidade de gerenciar os estudos de maneira autônoma, reservando um tempo para os estudos. Por outro lado, no ensino presencial, há um horário específico para estar na

escola, e desse modo, em princípio, o tempo na instituição pode ser dedicado aos estudos. Lúcia expressa uma preferência pelo ensino presencial, que continua sendo uma demanda do público da EJA, porém preferiu a modalidade EAD como a alternativa mais rápida e flexível para concluir o ensino médio, considerando que, aos 52 anos, deseja ingressar no curso de Teologia.

Freire (2002) aborda sobre a curiosidade epistemológica, a qual está intrinsecamente ligada à criticidade no processo de aprendizagem. Nessa abordagem, a curiosidade epistemológica não se limita apenas à simples busca de informações, mas envolve uma compreensão mais aprofundada e reflexiva em relação ao saber. O ato de aprender vai além da memorização ou reprodução passiva de conteúdos, ele envolve a capacidade de pensar criticamente sobre o que está sendo aprendido. Segundo Charlot (2013), é fundamental associar a aprendizagem a uma atividade de estudo, argumentando que somente aprende quem se mobiliza em uma atividade e se instala “na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe” (Charlot, 2000, p. 63). O autor destaca que, na esfera do sentido, o processo de aprendizagem acontece quando o estudante atribui sentido à atividade, destacando a relevância do prazer intrínseco ao ato de aprender. Não identificamos uma relação entre desejo, sentido e prazer no ato de estudar para Maria e Lúcia. O estudo não provoca o desejo de saber, essencial para o sentido e prazer em aprender. Quando existe o desejo de aprender, o estudante se sente ainda mais mobilizado a se esforçar, o que, por sua vez, permite-lhe compreender, resultando em sentido e prazer. No caso de Maria e Lúcia, a mobilização é frágil, sem ela, não teriam nem mesmo se matriculado na modalidade.

Na visão de Charlot (2001, p. 21), “o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber.” Nessa perspectiva, é a atividade dos sujeitos, em relação ao mundo, que estabelece a conexão entre o sentido e a eficácia.

O sentido é um elemento importante e indispensável no processo de aprendizagem, porém, por si só, não é o bastante. Conforme Charlot (2009, p. 78) destaca, “não chega que o aluno esteja mobilizado para a escola, além disso, é preciso que essa mobilização seja eficaz”. Assim, o sentido leva o sujeito a se envolver e permanecer em atividade de estudo, entretanto, é necessário que ele execute ações eficazes, atendendo às exigências epistemológicas (normatividade) da atividade, a fim de alcançar o sucesso na atividade. Nesse contexto, as entrevistas realizadas com as duas estudantes da EJA-TEC não possibilitaram alcançar a dimensão epistêmica da atividade de estudo, visto que os elementos disponíveis são escassos. Portanto, é pertinente reconsiderar elementos metodológicos, como a estrutura do roteiro, a profundidade das perguntas e os fatores contextuais. Repensar esses aspectos metodológicos e

implementar ajustes podem promover uma abordagem mais eficaz na exploração da dimensão epistêmica.

Quando Maria enfrenta dificuldades para aprender algo, recorre ao YouTube, especificamente videoaulas relacionadas ao assunto, demonstrando que o peso do processo de aprendizagem recai principalmente sobre ela. Enquanto Lúcia costuma recorrer às pessoas, especialmente ao seu filho e à sua neta. Seu filho, que é educador físico, demonstra paciência e é bom para ensinar. Sua neta, uma bailarina de 11 anos, aspira se tornar professora e gosta muito de ajudar a avó com suas dúvidas. Bertaux (2010) denomina esse apoio de relações intersubjetivas fortes. Essas relações são duradouras e se desenvolvem naturalmente entre pessoas conectadas por uma diversidade de vínculos, como familiares, amigos e professores.

Maria e Lúcia enfrentam o desafio de conciliar estudos, trabalho, vida pessoal e a responsabilidade de cuidar da família. Maria encontra tempo para estudar quando seus filhos estão dormindo, ao passo que Lúcia aproveita os períodos em que seus netos estão descansando. As narrativas dessas duas mulheres evidenciam o quanto são sobrecarregadas com inúmeras responsabilidades, muitas vezes designadas apenas para mulheres. Estudos feministas ressaltam que essas questões decorrem das desigualdades de gêneros presentes nas relações sociais, historicamente enraizadas nas opressões perpetuadas por uma sociedade patriarcal e machista. Nesse contexto, ocorre “a naturalização da responsabilização prioritária das mulheres pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos familiares, especialmente das crianças” (Biroli, 2015, p. 92). O fato de Maria e Lúcia precisarem ajustar seus horários de estudo de acordo com o descanso de seus filhos e netos reflete essa dinâmica social, na qual as mulheres são frequentemente encarregadas do trabalho doméstico e do cuidado familiar, além das outras demandas diárias.

Lúcia foi impedida de estudar por duas vezes. Primeiramente, seu pai proibiu que ela e seus irmãos frequentassem a escola. Posteriormente, seu marido também se opôs, não querendo que ela saísse de casa para estudar. Durante a entrevista, Lúcia relata um momento em que a professora a incentivou a não desistir, enquanto seu marido não demonstra nenhum tipo de apoio, conforme suas palavras: “meu marido falou pra mim: não, vai não, deixa”. Gonçalves (2014, p. 28) afirma que “sobre a mulher recai ainda o peso da submissão construída historicamente e, em alguns casos, por ordens do pai ou do marido ela fica proibida de frequentar a escola”. A experiência impactante motivou Lúcia a não permitir que outra mulher, sua cunhada, passasse pelo que ela própria enfrentou, incentivando-a a retomar seus estudos.

Quanto às professoras, Maria comenta: “pelo menos aqui elas são bem explicativas, tipo assim, [você] compreende tudo, né? E [ela] explica bem”. Lúcia afirma que: “os professores

são ótimos, né? São paciente e, na verdade, têm que ser, né? Porque pra gente é mais difícil. Eu, por exemplo, em particular, como tive muito problema com drogas, eu tenho muita dificuldade de memorizar, de aprender mais, de lembrar as coisas, entendeu?”

Charlot (2009, p. 48) pontua que os estudantes “esperam que o professor ‘fale com eles’, de pessoa para pessoa”. Nesse sentido, a comunicação entre educador e estudante precisa ser um diálogo, numa perspectiva mais humanizada. Muitas vezes, os educandos não apenas desejam receber informações, mas também buscam uma conexão mais significativa com seus professores, ansiando por serem compreendidos em um nível pessoal. Essa abordagem contribui para um ambiente educacional envolvente e eficaz, onde a relação entre professores e discentes transcende a mera transmissão de conteúdo e inclui um diálogo mais humano e interativo.

Corroborando com o supracitado, Freire (2022, p. 117) enfatiza a importância de “*escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória”, uma vez que ao escutar o estudante aprendemos a falar com ele. Ainda segundo o autor, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 2022, p. 127). Isso nos conduz a refletir sobre uma postura educacional em que a interação entre estudante e professor se constitui com base na amorosidade, sustentada pelo diálogo e pela cumplicidade ao longo de todo o processo educativo.

Os relatos de Maria e Lúcia evidenciam que as interações presenciais e a construção de vínculos afetivos ocorrem exclusivamente com as professoras, sem relações significativas com os colegas ou formação de turma. Embora a EJA seja conhecida por sua diversidade, abrangendo turmas com variabilidade de idade, gênero, vivências, além de diferentes situações sociais, econômicas e culturais, a EJA-TEC impõe barreiras que dificultam a interação, o diálogo, a troca de saberes, o apoio e o incentivo entre os discentes.

Em um dos raros momentos em que a Lúcia enfatiza a sua relação com o saber, ressaltando o desejo e o sentido, foi ao final da entrevista, expressando o interesse em cursar Teologia, ao dizer: “é porque eu gosto! Eu gosto de estudar história, estudar a vida, sabe? Eu quero aprender sobre a história.”

Estou dizendo que devemos levar a sério a ambição democrática da escola e a ideia de que ela é, acima de tudo, feita para permitir que os jovens adquiram saberes e competências cognitivas e intelectuais que eles não poderão adquirir em outro lugar e que ela é feita também para desenvolver sentido em suas vidas, mas de uma forma que só pode acontecer dentro dela. Isso, porém, para todos; e se dissemos todos, significa dizer que se deverá tratar a questão do saber (Charlot, 2005, p. 120).

Assim, a instituição educacional, independentemente da modalidade, deve cumprir integralmente sua função de fomentar saberes e competências cognitivas e intelectuais que os educandos não podem adquirir em nenhum outro contexto, ao mesmo tempo, em que promove o desenvolvimento de sentidos em suas vidas, garantindo que todos tenham acesso equitativo a essas oportunidades educacionais.

Para Charlot (2009, p. 80), “o que falta à instituição escolar é um presente. Em princípio, o presente da instituição é o saber que ela transmite e o desejo por esse saber por parte dos alunos”. Nesse sentido, a instituição escolar deve reconhecer a importância desse presente, traduzido no conhecimento transmitido e no desejo de aprender dos discentes. No entanto, essa relação frequentemente está ausente, visto que muitos educandos se concentram nos estudos e na obtenção de certificados como meios de mudar exclusivamente o futuro, desconsiderando o valor do saber adquirido no presente. Dessa forma, é necessário que as instituições escolares articulem o presente ao futuro, para fazer sentido não apenas amanhã, nem apenas hoje, mas sim hoje e amanhã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as experiências de estudantes trabalhadoras da EJA-TEC, obtidas por meio das narrativas de vida. Essas experiências foram analisadas com base em uma rede conceitual, formada sobretudo pela teoria da relação com o saber, com a intencionalidade de identificar aspectos da relação dessas discentes com o aprender, saber e a modalidade, bem como compreender os processos de constituição de sentido e da eficácia da sua atividade de estudo, e atividade no mundo.

A EJA desempenha um papel essencial na sociedade brasileira ao oferecer oportunidades educacionais para aqueles que não concluíram a educação básica obrigatória na idade apropriada, assegurando acesso ao conhecimento e promovendo uma formação humana integral. Ao possibilitar essa chance de aprendizado, a EJA visa não apenas preencher lacunas educacionais, mas também contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, independentemente da idade. No entanto, novos projetos, como a EJA-TEC, requerem uma análise cuidadosa em relação tanto aos seus objetivos quanto à sua efetividade, especialmente a partir de critérios extraídos de uma educação voltada para um horizonte emancipador.

As entrevistas, realizadas com as duas estudantes da EJA-TEC, evidenciam que os motivos relacionados aos estudos estão centrados na conclusão do ensino médio. Todavia, emerge uma notável diferença nas narrativas de Maria e Lúcia: enquanto Maria almeja apenas

a certificação, Lúcia busca a certificação como meio de ingressar no ensino superior. No contexto da eficácia, as entrevistas realizadas com as duas discentes não conseguiram alcançar a dimensão epistêmica da atividade de estudo, devido à falta de elementos para uma análise mais aprofundada.

As narrativas exploradas nesta pesquisa indicam uma inclinação para a valorização da certificação, o que Charlot (2008) denominou lógica de nível, em detrimento de uma formação humana integral. Nessa perspectiva, é perceptível a ausência, ou mais precisamente, apenas uma preocupação mínima com a qualidade do processo de ensino-aprendizado e o desenvolvimento da capacidade crítica. A ênfase excessiva na certificação pode, assim, comprometer a qualidade do processo educacional, deixando de lado questões fundamentais para a formação integral das educandas.

A prevalência na certificação como principal motivo para as discentes, aliada com a falta de relações interpessoais relatada por Maria e Lúcia com os demais colegas, suscita questionamentos sobre a eficácia desta modalidade na garantia do direito à educação de qualidade. Esses resultados reforçam as tendências neoliberais na educação, ressaltando uma prioridade na certificação em vez de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A condução da pesquisa enfrentou diversos desafios, com destaque para as complicações no processo de agendar e realizar as entrevistas, seguidas pela execução da análise necessária. Em relação a agendar e realizar as entrevistas, é essencial ressaltar a dificuldade em encontrar os estudantes da EJA-TEC e, uma vez encontrados, convencê-los a participar das entrevistas narrativas. Encontrar e convencer esses educandos a participarem das entrevistas representou um desafio significativo, instigando-nos a questionar as razões por trás dessa dificuldade. Por que o acesso a esses educandos se mostra tão complexo? Por que alguns estudantes da EJA-TEC estão relutantes em compartilhar suas experiências como discentes dessa modalidade? Apesar das dificuldades de encontrar os educandos da modalidade e das diversas recusas iniciais, o estudo conseguiu superar esses obstáculos e encontrou duas estudantes trabalhadoras dispostas a participar das entrevistas. Cada uma delas, à sua maneira, compartilhou suas experiências, dificuldades e expectativas em relação ao futuro.

A execução da análise se mostrou desafiadora devido à escassez de informações sobre os sentidos e à dimensão epistêmica da atividade de estudo. Apesar de nossos estímulos persistentes, certos temas não foram desenvolvidos pelas participantes. É importante considerar que essa limitação pode ter sido influenciada por diversos fatores, desde a possível relutância até a falta de clareza por parte das participantes ao abordar alguns tópicos. A estrutura do roteiro, a profundidade das perguntas e fatores contextuais, como a falta de conhecimento

prévio sobre as entrevistas, o desconhecimento das participantes em relação a mim, a realização das entrevistas no mesmo dia de uma avaliação institucional e a falta de familiaridade das participantes com o formato de entrevistas narrativas, são elementos que também podem ter contribuído para a dificuldade em obter repostas mais aprofundadas.

Desse modo, é relevante reconsiderar e repensar os aspectos metodológicos envolvidos, pois implementar ajustes pode ser necessário para promover uma abordagem mais eficaz na exploração dos motivos e da dimensão epistêmica da atividade de estudo. Refletir sobre esses elementos metodológicos oferece oportunidades significativas para aprimorar futuras pesquisas e enriquecer a compreensão das complexas dinâmicas envolvidas na aprendizagem, especialmente no contexto da EJA-TEC.

Em termos de apropriação de conhecimento, a contribuição da EJA-TEC não foi claramente delineada, revelando uma ênfase na obtenção do certificado. Dada a natureza preliminar das análises, é fundamental conduzir mais pesquisas para proporcionar uma visão abrangente e aprofundada da dinâmica educacional na EJA-TEC. Isso pode ser alcançado ao ampliar a interação por meio da incorporação de diversos contextos, mais participantes e um aumento no número de entrevistas realizadas por participantes.

Para promover uma educação pautada na equidade e justiça social, torna-se necessário reconsiderar as prioridades e metas do sistema educacional. A educação não deve ser reduzida a um simples processo de certificação, mas concebida num horizonte de formação humana integral, considerando o pleno exercício da cidadania, a importância da educação continuada e a integração com o mundo do trabalho. A fim de alcançar esse propósito, é imperativo a implementação de políticas públicas robustas e eficazes, alinhadas com as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal. Dessa forma, a pesquisa aponta para a importância de repensar os valores e direcionamentos da educação, buscando um equilíbrio entre a busca por certificações e a promoção de uma formação humana integral. Isso implica não apenas avaliar o desempenho acadêmico, mas também examinar se a EJA-TEC capacita os estudantes para participar ativamente na sociedade, promovendo sua autonomia e desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas.

Em síntese, este estudo representa um aporte na defesa de uma educação voltada para a formação humana integral. Sua relevância na compreensão da EJA-TEC pode ser considerada como base para pesquisas futuras e iniciativas que visem garantir uma educação emancipatória, contemplando questões como acesso, permanência e conclusão com êxito, em consonância com os princípios de uma sociedade justa e democrática.

7 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. Bahia: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. G. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. ISBN: 8532627277.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BIROLI, F. Responsabilidades, cuidado e democracia. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 18, p. 81-117, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151804>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/FYNnRDP9FzFYX3hgmNxmv5q/?lang=pt#>. Acesso em: 11 dez. 2023.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado de Goiás Censo da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-goias-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **PROEJA**. Documento Base. Brasília, ago. 2007.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. São Cristóvão, SE: **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351263711_Charlot_antropologia_da_relacao_com_o_saber_pt. Acesso em: 18 jun. 2023.

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. ver. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021**.

CETIC.BR|NIC.BR, 21 nov. 2022. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos (EJA). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: **UFMG/Faculdade de Educação**, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/244-1.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

FERNANDES, J. R.; ALMEIDA, M. E. B.; NOGUEIRA, M. F., TRONCO, M. C. S. 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, 09 mai. 2023. ISSN 1068-2341. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370646306_Educacao_de_pessoas_jovens_e_adultas_letramentos_e_tecnologias_no_Brasil_Politicas_e_brechas_historicas. Acesso em: 09 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Rio de Janeiro: **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 67,

v. 18, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2023.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GOIÁS. **Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a distância - EJA/EAD**. Goiânia, SEE, out. 2019.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 12**, de 23 de agosto de 2019. Dispõe, em caráter precário, o projeto piloto, sobre o credenciamento e a autorização da Educação de Jovens e Adultos/EJA – 3ª etapa na modalidade EaD, ofertado pela Secretaria de Educação de Goiás – SEDUC, na Rede Pública Estadual, e dá outras providências. Goiânia: CEE, 2019.

GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

GUIMARÃES, A. M.; LIMA, A. F. R. **Determinação de fatores associados ao abandono escolar**: uma análise do Ensino Médio goiano. Goiânia: IMB, 2018.

GUIMARÃES, M. T. C.; DUARTE, A. J. **Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo**. Texto apresentado na 32ª reunião da ANPED, Caxambu: MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5346--Int.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 24 mai. 2023.

IBGE. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Rio de Janeiro: IBGE, 07 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 09 jun. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. G. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. ISBN: 8532627277.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, M. M.; MORAES, C.; VENTURA, J. P. Reformas educacionais voltadas à subordinação de jovens e adultos trabalhadores. Marília, SP: **Revista Práxis e Heg Popular**, v. 7, n. 10, p. 64-88, jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13950>. Acesso em: 28 mai. 2023.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. **Meta 10**: EJA integrada à Educação Profissional. OPNE, 2020. Disponível em: <https://www.pne.org.br/meta/eja-integrada-a-educacao-profissional>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-247819990003000005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2023.

PARO, P. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/>. Acesso em: 21 mai. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Bahia: **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. São Paulo: **Revista Científica**, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1280>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PEIXOTO, J. Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou de formação?. In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. (org.). **Formação e Profissão Docente em Tempos Digitais**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 217-235.

PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. A. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. Bahia: **Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)**, 27 out. 2005. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIBEIRO Júnior, R. M. **Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas**: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás. 2022. 388 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

RIBEIRO Júnior, R. M.; VILELA, G. A.; BENTO, B. S.; ECHEVERRÍA, A. R. Sobre o sentido e a eficácia da atividade de estudo: uma reflexão no seio da teoria da relação com o saber. Rio de Janeiro: **Educação Online**, n. 39, p. 118-134, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359741200_Sobre_o_sentido_e_a_eficacia_da_atividade_de_estudo_uma_reflexao_no_seio_da_teorica_da_relacao_com_o_saber. Acesso em: 20 dez. 2023.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. Lorena, SP: **Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2023.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. Niterói: **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 6-20, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SAMPAIO JUNIOR, L. H. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. Brasília, DF: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 786-807, set./dez. 2022. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vc5TSKYFMPFdKWmRpbghCQ/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Niterói: UFF, 2011. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

WACHOWICZ, L. Confrontando Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação à distância (EAD) na legislação brasileira. Curitiba, PR: **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 29, 394-407, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1486>. Acesso em: 21 mai. 2023.