



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

MARLÚCIA ROSA BATISTA

**Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas
modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marlúcia Rosa Batista

3. Título do trabalho

Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior, em 02/09/2025, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marlúcia Rosa Batista, Discente, em 15/09/2025, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 5618121 e o código CRC C10B3EC4.

MARLÚCIA ROSA BATISTA

**Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas
modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Professora Doutora Ana Paula Salles da Silva.

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Marlúcia Rosa

Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas
modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial
[manuscrito] / Marlúcia Rosa Batista. - 2025.
216, CCXVI f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ana Paula Salles da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2025.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui abreviaturas, símbolos.

1. Formação de professores. 2. Recursos digitais. 3. Educação de
jovens e adultos. 4. Autonomia docente. I. Silva, Ana Paula Salles da,
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO**



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e vinte e cinco, às 09h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial” e do Produto Educacional intitulado “REDE DE SABERES: Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente”, pela discente **Marlúcia Rosa Batista**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Rosiris Pereira de Souza (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa (FEFD/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea, Professor do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosiris Pereira De Souza, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 01/09/2025, às 08:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5599948** e o código CRC **5866CC36**.

BATISTA, Marlúcia Rosa. **Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial**. 2025.216f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade criada com o objetivo de incluir pessoas que não finalizaram a Educação Básica por diferentes razões. Composta por um grupo diversificado, a EJA requer atenção especial devido às suas particularidades, sendo notável que é uma modalidade que apresenta avanços e retrocessos em relação à valorização dos profissionais envolvidos. A partir de 2019, foi criada a EJA a distância e logo após, em função da pandemia da covid-19, foi implementado o ensino remoto emergencial, em ambos os casos os professores e alunos da EJA tiveram que se adaptar a processos mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Em vista das possibilidades da EJA e da EaD, optou-se por investigar acerca das percepções de docentes sobre suas experiências na EJA, nas modalidades EaD e ensino remoto emergencial. Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Como resultado do processo de investigação, foi elaborado um produto educacional, intitulado Rede de Saberes: conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente. O produto foi estruturado com o propósito de aproximar os professores de recursos digitais oficiais, visando à qualificação de suas práticas pedagógicas. Para isso, o material se organiza em dois eixos complementares: (i) tutoriais práticos para a utilização das plataformas EJAtec e Moodle, com ênfase na mediação da aprendizagem na EJA; e (ii) vídeos institucionais de divulgação e orientação sobre os serviços de formação continuada oferecidos pelo CEPFOR e pelo Centro Integrado de Acompanhamento de Pós-Graduação (CIAR-UFG). O problema formulado para esta pesquisa é: qual a percepção de docentes de História e Educação Física da Educação Básica sobre a EJA na modalidade a distância e sobre a EJA na modalidade de ensino remoto emergencial? Verificar qual é essa percepção constitui o objetivo da presente investigação. O estudo foi desenvolvido a partir de entrevistas com professores da EJA e sua análise se baseou na técnica de Análise de Conteúdo. Constatou-se a partir dos dados que os docentes entrevistados enfrentam muitos desafios no seu cotidiano de trabalho como falta de participação dos alunos, precário acesso dos estudantes às TDICs, dificuldades com a leitura e escrita comprometendo o entendimento dos conteúdos, falta de divulgação da EJA a distância, a precarização do trabalho docente e a falta de formação continuada para os professores, de modo a habilitá-los melhor para a utilização das TDICs.

Palavras-Chave: Ensino. Educação de Jovens e Adultos. Educação a Distância.

BATISTA, Marlúcia Rosa. **Teachers' perceptions of their experiences in EJA in distance learning and emergency remote teaching modalities.** 2025.216f. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) - Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education. Federal University of Goiás, Goiânia, 2025.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a modality created to include individuals who did not complete Basic Education for various reasons. Composed of a diverse group, EJA requires special attention due to its particularities, and it is notable that it is a modality that presents advances and setbacks regarding the appreciation of the professionals involved. Starting in 2019, distance EJA was created, and soon after, due to the COVID-19 pandemic, emergency remote learning was implemented. In both cases, EJA teachers and students had to adapt to processes mediated by Digital Information and Communication Technologies (TDICs). Given the possibilities of EJA and distance learning, we decided to investigate teachers' perceptions of their experiences in EJA, both in distance learning and emergency remote learning modalities. This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Program in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program of the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG). As a result of the research process, an educational product was developed, entitled "Network of Knowledge: Connecting Teachers to Digital Resources for Teaching Training and Practice." The product was structured to connect teachers with official digital resources, aiming to improve their teaching practices. To this end, the material is organized into two complementary axes: (i) practical tutorials for using the EJAtec and Moodle platforms, with an emphasis on learning mediation in EJA; and (ii) institutional videos promoting and providing guidance on the continuing education services offered by CEPFOR and the Integrated Center for Postgraduate Monitoring (CIAR-UFG). The research problem was: What are the perceptions of History and Physical Education teachers in Basic Education regarding distance learning and emergency remote learning? The objective is to determine the perceptions of History and Physical Education teachers in Basic Education regarding distance learning and emergency remote learning. The study was developed based on interviews with EJA teachers, and its analysis was based on the Content Analysis technique. The data revealed that the interviewed teachers face many challenges in their daily work, such as lack of student participation, limited access to TDICs, difficulties with reading and writing that compromise content understanding, lack of dissemination of distance learning and adult education, precarious teaching practices, and a lack of continuing education for teachers to better equip them to use TDICs.

Keywords: Teaching. Youth and Adult Education. Distance Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 METODOLOGIA	12
2.1 Produto Educacional	14
3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	17
3.1 Características e Definição de Educação a Distância	18
3.2 Percurso Histórico da Educação a Distância no Mundo	24
3.3 História da Educação a Distância no Brasil	28
<i>3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e a expansão da EaD no Brasil</i>	<i>34</i>
3.4 O Sistema Moodle na Educação a Distância	38
<i>3.4.1 Aprendizagens pela Plataforma Moodle: Algumas Especificidades</i>	<i>38</i>
<i>3.4.2 Formação de professores para utilização do Moodle</i>	<i>42</i>
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	44
4.1 História da educação de jovens e adultos no Brasil	45
4.2 Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos	51
<i>4.2.1 Os Sujeitos da EJA e o mundo do trabalho</i>	<i>55</i>
4.3 A educação de jovens e adultos em Goiás	59
4.4 O Ensino Remoto Emergencial	64
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1 Uso das TICS e a Prática Docente na EJA na Modalidade a Distância e no Ensino Remoto Emergencial	70
5.2 Formação Continuada na EJA na EaD e no Ensino Remoto Emergencial	80
5.3 Êxitos, Dificuldades e Frustrações na Prática Docente na EAD e no Ensino Remoto Emergencial	84
5.4 Especificidades Relativas as Disciplinas de História e Educação Física	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A- CARTA DE ANUÊNCIA	107
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	109
APÊNDICE C- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS DOCENTES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUARAM E/OU ATUAM NA EJA, NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	113
APÊNDICE D- PRODUTO EDUCACIONAL – ROTEIROS	115
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL – REDE DE SABERES: CONECTANDO PROFESSORES A RECURSOS DIGITAIS PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....	152

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a educação passou por diversas transformações, adaptando-se às demandas e características de cada época. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, teve sua origem em três aspectos primordiais: a necessidade de incluir na escolarização pessoas que haviam sido excluídas desse processo; a exigência por profissionais qualificados para a indústria; e a redução da taxa de analfabetismo no Brasil.

Esses aspectos estavam diretamente ligados aos interesses políticos, à visão da maioria e dos grupos dominantes, em que a EJA era vista como uma forma de compensação e não como um direito.

Somente a partir do ano 2000, é que essa modalidade passou a ser reconhecida como um direito efetivo, conforme o Parecer n.º 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), que definiu as atribuições da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora. Assim, o principal objetivo dessa modalidade não é apenas garantir a escolarização, mas sim promover a emancipação, a humanização e a percepção do sujeito como parte integrante da história e do conhecimento.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo principal promover a inclusão social. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n.º 9.394/1996, essa forma de educação visa atender aqueles que não puderam frequentar ou concluir o ensino fundamental e médio na idade apropriada. Seus propósitos incluem reparar a lacuna educacional, fornecer qualificação e garantir igualdade de oportunidades, permitindo novas perspectivas no mercado de trabalho para os discentes da Educação de Jovens e Adultos.

O ensino mediado por tecnologias já está presente no Estado de Goiás desde o segundo semestre de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC GO) apresentou o Programa Ensino de Jovens e Adultos a distância, popularmente conhecido como EJATEC, voltado para escolas polos distribuídas em várias áreas do estado, com o intuito de atender à Terceira Fase (relativa ao Ensino Médio regular).

A razão para introdução desse programa é proporcionar mais oportunidades de aprendizado por meio de uma abordagem pedagógica flexível, fomentando o uso das tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de incentivo e inovação na área educacional. Com duração de 18 meses, o programa totaliza 1.200 horas de estudo, sendo 400 dessas horas

presenciais, divididas na modalidade semipresencial – 80%(oitenta) por cento das aulas na plataforma Moodle, e 20% (vinte) por cento para realização das avaliações e plantão de dúvidas.

Em 2020, após o anúncio feito pela Organização Mundial da Saúde sobre o estado de pandemia do vírus Covid-19, em nível global, o distanciamento social foi necessário para impedir a propagação do vírus, o que resultou na suspensão das atividades escolares a partir do mês de março, na maioria das instituições de ensino.

Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer número 5/2020 com orientações para as escolas de ensino fundamental e médio, inclusive a EJA, durante a crise da Covid-19, sobre a necessidade de distanciamento social. O ensino seria ministrado de forma remota.

Assim, num período curto, a EJA foi permeada por duas situações distintas de ensino, mas que estabelecem relações entre si, visto que ambas exigem mediação via as TDICs. São movimentos recentes que carecem de avaliação, principalmente em relação a qualidade do ensino ofertado a essa população. Sabe-se que as TDICs têm muita potencialidade para contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, mas neste caso, as TDICs passam a estar na centralidade dos processos de mediação entre professor-aluno, fato que precisa ser investigado.

No que diz respeito à inspiração, o presente estudo foi elaborado levando em consideração a minha atuação como professora de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não porque eu tenha vivenciado essa realidade, mas, sim, porque me incomoda ver que jovens, adultos e idosos no país precisam abrir mão de um direito fundamental, que é a educação escolar, por diferentes motivos, os quais poderiam ser solucionados com ações do governo.

Alguns meses antes da implementação do EJA a distância nas escolas-polo, em uma ocasião, na sala dos professores, a coordenadora pedagógica da instituição mencionou que o Estado pretendia introduzir um programa da EJA totalmente online e a distância, porém havia poucas informações sobre o programa e os professores estavam hesitantes. Foi nesse instante que percebi que a comunicação entre a Seduc/GO e as escolas era muito precária, e que talvez o processo de implementação estivesse muito longe do ideal, visto que os professores desconheciam o programa e, que provavelmente, não tivessem formação para esta modalidade de atuação docente.

A partir do fechamento das escolas que ofertavam a EJA presencial, resolvi pesquisar esse assunto para melhor compreender o âmbito do programa e suas finalidades. Decidi me dedicar a

uma análise mais detalhada, a fim de compreender os aspectos relevantes e obter um entendimento mais amplo sobre o tema em questão.

Nesse sentido, tem-se como problema de pesquisa: Qual a percepção de docentes de história e educação física da Educação Básica sobre o EJA na modalidade a distância e sobre o EJA na modalidade de ensino remoto emergencial?

O objetivo da pesquisa, portanto, é analisar a percepção de professores sobre o EJA na modalidade a distância e sobre o EJA na modalidade de ensino remoto emergencial.

Esta dissertação está estruturada em quatro partes. A primeira discorre sobre a metodologia utilizada para proceder a investigação e o produto educacional proposto.

A segunda parte apresenta algumas considerações sobre a Educação a distância no contexto da educação, enfatizando suas características e definição, percurso histórico no Brasil e no mundo, a Lei 9.394/1996 e sua contribuição para a expansão da EaD no Brasil e o sistema Moodle e suas especificidades.

A terceira parte discorre sobre a EJA na modalidade a distância, dando ênfase para a história da EJA no Brasil e em Goiás, os sujeitos da EJA e sua percepção do trabalho, as contribuições de Paulo Freire para a EJA e o ensino remoto emergencial.

Na quarta parte apresentam-se os resultados e as discussões da pesquisa de campo, seguidos de suas respectivas análises.

2 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo exploratória, pois, segundo Minayo (2014, p. 21), “A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Qualquer investigação empírica na área das ciências sociais procura identificar as diferentes formas como as pessoas representam o mundo ao seu redor, mas principalmente busca compreender a forma como as pessoas interagem com o seu ambiente diário. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Para a pesquisa, foram selecionados professores da Educação Básica responsáveis pelas disciplinas de História e Educação Física e que atuaram e/ou atuam na EJA, na modalidade de ensino remoto emergencial e na modalidade a distância. Optou-se por professores dessas disciplinas, pelo contraste no trato pedagógico tradicional com esses conteúdos, em que uma é marcada principalmente pela leitura e a outra pela vivência corporal. No entanto, ao dizer isso não se está negando as múltiplas possibilidades de linguagens que podem permear as experiências de aprendizagens desses conteúdos na escola. Esse recorte justifica-se para pensar de maneira pontual a relação dessas disciplinas com experiências mediadas com as TDICs, buscando apontar limites e possibilidades que façam sentido também para outras disciplinas curriculares.

A pesquisa foi composta por dois grupos de dois professores, sendo um grupo relativo ao ensino a distância e um relativo ao ensino remoto emergencial. Critério de inclusão do Grupo 1: a) ser professor de História ou de Educação Física; b) ter atuado na EJA por, no mínimo, seis meses na modalidade a distância. Critério de inclusão do Grupo 2: a) ser professor de História ou de Educação Física; b) ter atuado no EJA por, no mínimo, seis meses no período de ensino remoto emergencial.

Foram selecionados professores das disciplinas de História e Educação Física para averiguar se haveria diferenças na relação com as tecnologias digitais, visto que essas disciplinas costumam ser marcadas por experiências didáticas distintas, já que na História predomina a leitura e na Educação Física predomina o movimento.

Critério de exclusão para os dois grupos: a) ter atuado na EJA em outras disciplinas que não história e educação física; e b) ser professor de história ou de educação física e ter atuado na EJA por um período inferior a seis meses.

Os participantes da pesquisa foram abordados por grupos de whatsapp ou por redes sociais. Os professores que aceitaram fazer parte da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Aceitaram fazer parte da pesquisa apenas 4 professores, sendo dois de História e dois de Educação Física. O número reduzido de participantes foi devido à recusa dos demais professores em fazer parte da pesquisa, citando como justificativa a falta de tempo disponível.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, orientadas pelo roteiro disponível no Apêndice B.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas como a principal abordagem nesta pesquisa devido à sua versatilidade na coleta de informações.

A entrevista semiestruturada possui um papel essencial na investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada do tema em estudo ao possibilitar aprofundar questões que surjam das respostas iniciais dos investigados e que estejam relacionadas ao problema da pesquisa. A abordagem envolveu questionamentos diretos sobre o tema e ou uma situação a ser explorada.

As entrevistas foram realizadas de modo presencial, gravadas e transcritas.

Para a análise de dados desta pesquisa foi utilizada a Análise de Conteúdo. Método utilizado para direcionar a análise dos dados obtidos nas etapas da investigação. A análise de Conteúdo pode ser descrita como um conjunto de métodos em evolução constante, que serve para examinar diversas fontes de informações (verbais ou não-verbais). No que diz respeito à interpretação, a investigação de conteúdo oscila entre a precisão da imparcialidade e a riqueza da subjetividade. A condução da análise dos dados passa por várias etapas para atribuir significado aos dados coletados.

Segundo Bardin (2011), essas etapas estão divididas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase preliminar, ocorre uma leitura inicial em que o pesquisador tem o primeiro contato mais organizado com os dados, permitindo-se ser influenciado por impressões e direções, e onde os materiais de anotação são organizados. Nesse momento, são estabelecidas, com base nos objetivos e no problema, as categorias de análise.

Na segunda fase, procede-se à exploração do material. A análise do material envolve a elaboração das atividades de codificação, que consistem em segmentar os textos em unidades de registros, estabelecer critérios de contagem, organizar e classificar as informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Na terceira etapa do estudo, englobam-se a análise dos dados, inferência e interpretação. Busca-se identificar os conteúdos explícitos e implícitos presentes em todas as informações coletadas (entrevistas, documentos e observações). A comparação das diferentes categorias em cada análise é feita para destacar os pontos comuns e aqueles que foram percebidos como distintos. As categorias são elencadas *a posteriori*, mas seguem a logística de aproximação com as temáticas abordadas na entrevista.

O método de análise de conteúdo está ancorado na defesa de Minayo (2002, p. 45). Segundo a autora, “a investigação é fundamental no campo da pesquisa, uma vez que é responsável por diferenciar as percepções das suposições, permitindo que as interpretações sejam refinadas e definitivas.”

Em outras palavras, ela requer ir além do senso comum e alcançar um nível mais profundo de entendimento, pois por meio dela o pesquisador consegue conectar a observação e a análise dos textos com os elementos que influenciam suas características: fatores psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

2.1 Produto Educacional

REDE DE SABERES

Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente

O que é o PE Rede de saberes?

O Rede de Saberes é um produto educacional desenvolvido no contexto desta dissertação, cujo objetivo central é aproximar professores de plataformas e recursos digitais que potencializam a prática pedagógica e a formação continuada. Ele nasce do reconhecimento de que a integração entre tecnologia e educação exige não apenas acesso, mas também orientação prática e significativa para que o docente possa utilizar plenamente as ferramentas disponíveis.

Esse material foi estruturado em dois eixos complementares:

1. Tutoriais práticos para uso das plataformas EJATec e Moodle, voltados ao acompanhamento e mediação de aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos.
2. Vídeos institucionais integrando a divulgação e o acesso aos serviços de formação docente oferecidos pelo CEPFOR (Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação de Goiás) e pelo CIAR-UFG (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás).

Objetivos do PE:

O Rede de Saberes foi concebido com os seguintes propósitos:

- Facilitar o acesso e a familiarização de professores com plataformas educacionais oficiais, oferecendo passo a passo visual e narrativo para utilização das principais funcionalidades.
- Promover a autonomia digital docente, permitindo que o professor não apenas navegue nas plataformas, mas também explore seus recursos pedagógicos de forma crítica e criativa.
- Divulgar oportunidades de formação continuada, conectando o professor a cursos, eventos e serviços de apoio técnico-pedagógico oferecidos por instituições reconhecidas.
- Fortalecer a integração entre práticas presenciais e virtuais, alinhando recursos digitais às demandas reais da sala de aula.

Apresentação do Material

O produto educacional está organizado em módulos audiovisuais e textos de apoio, cada um com um foco específico:

1. Tutorial EJATec – Professores

Produzido para apresentar o ambiente virtual utilizado no programa semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC-GO. O tutorial cobre desde a apresentação institucional e objetivos do programa, passando pelo acesso e login, alteração de perfil, navegação pelos cursos, até boas práticas de mediação online e preparação para encontros presenciais. Também inclui instruções para uso do Moodle no celular e acesso aos conteúdos exclusivos para docentes.

2. Vídeo CEPFOR

Apresenta o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, criado em 2019, destacando sua missão de apoiar políticas de formação continuada. O vídeo traz exemplos de cursos ofertados, informações sobre inscrição via Escola Virtual e benefícios para o desenvolvimento profissional, com certificação válida para fins probatórios.

3. Vídeo CIAR-UFG

Mostra o papel do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede como referência em inovação e educação a distância, detalhando seus três serviços centrais: webconferências, produção de materiais didáticos multimídia e cursos de formação (Capacita CIAR). Apresenta ainda exemplos de cursos como “Vídeo interativo no Moodle com H5P”, “Diagramando e estilizando a sala Moodle” e “Criando videoaulas do roteiro à publicação”.

Abordagem Metodológica

O Rede de Saberes adota uma linguagem simples, objetiva e visualmente atrativa, combinando narração clara, ilustrações didáticas, captação de tela e infográficos. A escolha dessa abordagem visa garantir acessibilidade tanto para professores experientes quanto para aqueles em processo inicial de inclusão digital.

Com a implementação deste produto educacional, espera-se:

- Aumento da confiança e fluidez digital entre professores.
- Aproveitamento ampliado dos recursos oferecidos pelas plataformas EJAtec, CEPFOR e CIAR-UFG.
- Integração mais efetiva entre o ensino presencial e as ferramentas online, favorecendo metodologias híbridas e colaborativas.

O Rede de Saberes, portanto, se consolida como um instrumento estratégico para potencializar a ação docente na contemporaneidade, atuando como ponte entre o professor e o vasto ecossistema de recursos digitais disponíveis para a educação.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo discorre-se sobre a educação a distância – EaD, com destaque para sua definição, características, percurso histórico no mundo e no Brasil, e ferramentas utilizadas.

A EaD consiste na principal inovação das últimas décadas na área da educação. Sua criação, instalação e aperfeiçoamento tem significado maiores oportunidades para que um grande contingente de estudantes amplie seus estudos, não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativamente.

As vantagens da EaD não se limitam apenas à ampliação da oportunidade de melhorar o nível de escolaridade. De acordo com Nunes (2009, p.2):

Além da democratização, a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas – o calcanhar de aquiles do ensino presencial.

O autor destaca, ainda, que a educação a distância está voltada basicamente — mas não exclusivamente — para estudantes que, de modo geral, já estão inseridos no mundo corporativo e dispõem de tempo suficiente para estudar, seja para completar sua formação básica, seja para fazer um novo curso (Nunes, 2009).

Daí a relevância da EaD que propicia a um contingente significativo de pessoas o acesso a melhores alternativas de aprendizado. E mais, configura-se como uma forma conveniente para as pessoas que precisam conciliar a aprendizagem com outras atividades de caráter social, laboral e familiar. Assim, vale ressaltar que:

A educação digital tornou-se uma realidade global nos diversos segmentos, sejam eles em nível fundamental, médio ou superior, a partir das demandas da educação contemporânea, que contribuem para variadas alternativas de aprendizado na formação dos estudantes, os quais exigem e buscam cada vez mais soluções digitais interativas. Na Educação a distância (EaD), a preocupação com o processo de aprendizagem está direcionada para processos e não para produtos e resultados. Na educação online a aprendizagem transpõe a distância temporal ou espacial por meio da tecnologia digital que é “multidirecional” eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais (Vasconcelos; Jesus; Santos, 2020, p. 15547).

A EaD oferece a possibilidade de ampliação do acesso a uma educação de qualidade, a possibilidade de relativização da questão do tempo, para sanar carências quantitativas e qualitativas

de instituições educacionais, visto se configurar como um instrumento eficaz na renovação de modelos pedagógicos (Reis; Lopes, 2019).

3.1 Características e Definição de Educação a Distância

A Educação a Distância configura uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias para viabilizar a interação entre alunos e educadores, mesmo quando situados em diferentes locais e momentos. Essa modalidade vem adquirindo no Brasil e no mundo relevância cada vez maior, sendo que a expressão “Educação a distância” foi ressaltada pelo educador sueco Börge Holmberg, que relatou tê-la escutado pela primeira vez na universidade alemã de Tübingen. Os educadores alemães, em vez de mencionar "estudo por correspondência, utilizavam os termos Fernstudium (Educação a Distância). No mundo inglês, por sua vez, a expressão tornou-se conhecida a partir de considerações de Keegan e Charles Wedemeyer (Hack, 2011).

Embora existam diferentes denominações para essa modalidade de ensino, a expressão atualmente aceita de uma forma mais geral é Educação a Distância. Esse tipo de ensino adquiriu, com o tempo, tal relevância, que em 1938 foi fundado um organismo denominado International Council for correspondence Education-ICCE (Conselho Internacional de Educação por Correspondência). Essa denominação foi mudada em 1982, por ocasião da 12ª Conferência Mundial, para International Council for Distance Education –ICDE (Conselho Internacional de Educação a Distância) (Hack, 2011).

Conforme consta no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, a educação a distância é caracterizada como “Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos” (Brasil, 2005).

Desse modo, vem-se constatando no Brasil a consolidação da educação a distância que já se constitui modalidade de educação aceita e reconhecida. Com isso a EaD vem perdendo aquela imagem de educação morosa e ineficiente, adquirindo uma visão de processo de estudar e aprender mais dinâmica e inovadora à medida que se associa às Tecnologias de Interação e Comunicação (TIC's), tidas como relevantes recursos de ensino (Cunha, Netto, Souza, 2015).

No nosso país, a educação a distância apresenta significativa expansão, atingindo um contingente de estudantes cada vez maior, se estendendo a todos os níveis de ensino e adquirindo maior aceitação. Sobre isso, Carvalho (2013, p.11) afirma:

No Brasil a EaD está em constante crescimento, busca capitalizar o ensino com uma educação cada vez mais popular e essa popularização está tendo uma grande aceitação em todo o país. Essa expansão tornou-se possível, graças ao auxílio das chamadas TIC's (Tecnologias de Interação e Comunicação), ferramentas facilitadoras, que ajudam a distribuir o conhecimento de forma rápida e abrangente fazendo com que, surjam assim novos papéis para o educador e para o educando, proporcionando novas atitudes e novas propostas pedagógicas.

Além do maior dinamismo e possibilidade de abranger um número cada vez maior de pessoas, uma outra característica da EaD é a de conferir ao educando a condição de agente ativo no seu processo de aprendizagem. Embora seja um processo desenvolvido a distância, a mediatização do material didático, dos meios tecnológicos e da tutoria contribui na aprendizagem e para o contato dos estudantes entre si e com os educadores possibilitando-lhes ajuda e orientação necessárias. Sobre isso, Carvalho (2013, p.16) ressaltou que na educação a distância:

O aluno ganha condição de agente eminentemente ativo, por meio da autoaprendizagem, torna-se o centro do processo, aprendendo a pensar e a criar, respeitando-se o seu tempo, ritmo e método de aprendizagem. É um processo de ensino aprendizagem mediatizado pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, tutoria que suprem a ausência física do docente. A separação física do professor e do aluno não exclui o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com profissionais que possam ajudá-los no processo de aprendizado, isto é, tutoria. Ter ou não presencialidade é uma opção de estratégia que pode ser prevista em plano ou projetos pedagógicos de construção do conhecimento.

O modelo caracteriza-se ainda por ser bastante flexível possibilitando o envolvimento de alunos de diversas características como idade, procedência, nível cultural, atuando individualmente ou em grupos, de forma que se possa suprir as deficiências do ensino convencional complementando seus conteúdos, reforçando suas estratégias didáticas, ampliando seu alcance, capacitando seus recursos humanos propiciando-lhes formação, aperfeiçoamento e atualização, difundindo o ensino de qualidade produzido em centros de excelência, democratizando o acesso ao mesmo (Carvalho, 2013).

Outra característica da educação a distância é comentada por Belloni (2016), ressaltando que a educação a distância em razão da experiência com metodologias não presenciais, pode contribuir significativamente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do

trabalho nos sistemas de ensino convencionais. Além disso, pode contribuir também para a melhor e mais adequada utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação.

A educação a distância caracteriza-se, ainda como um processo de ensino e aprendizagem que, uma vez mediado pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, permite que alunos e professores estejam separados pela distância espaço-temporal. Por essa razão, é uma modalidade de educação bastante utilizada “na educação básica, em cursos de capacitação, na educação superior, em cursos abertos de pós-graduação, entre outros” (Belloni, 2016, p.2).

A EaD é, assim, uma modalidade que permite oferecer educação a localidades distantes, bem como atender aquela população que deseja continuar seus estudos, mas que não consegue conciliar sua rotina de trabalho ao modelo presencial de ensino.

Após a exposição das características da EaD, apresentam-se a seguir alguns conceitos. No Brasil, a educação a distância é conceituada pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que descreve no primeiro artigo:

A educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização dos meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos” (Brasil, 2005, p.1).

Essa conceituação oficial reflete as discussões de vários autores que enfatizam as mudanças de paradigma da educação presencial, a partir dos meios e estratégias utilizadas na EaD, na qual o ensino e a aprendizagem não se restringem mais ao momento presencial entre professor – aluno. Isso pode ser constatado no conceito apresentado por Moran (2013, p.91) que diz sobre a EaD:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-Rom, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

De acordo com Maia e Mattar (2012, p.7), educação a distância é aquela que: “possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação. O aluno estuda onde e quando quiser e puder. O aluno se auto programa para estudar, de acordo com seu tempo e disponibilidade.”

Para Aretio (1997), a terminologia Educação a Distância (EaD) pode ser compreendida como:

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que desvia da sala de aula a preferência da interação entre docentes e estudantes, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos educacionais e de apoio de uma organização tutorial que incentiva a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Isto é, nesta modalidade de ensino não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar que é responsável pelo planejamento do material, seu desenvolvimento, produção e redistribuição, além de gerar a aprendizagem dos estudantes por intermédio das diversas formas existentes de tutoria, que garante uma comunicação fluída em duas vias, ao contrário da comunicação de sentido único, suposta por alguns (Aretio, 1997, p.15).

A citação de Aretio (1997) descreve a Educação a Distância como um sistema educacional coeso, fundamentado em tecnologias de comunicação bidirecional e em uma equipe multidisciplinar que proporciona apoio pedagógico ao aluno. Além da mera separação física entre educador e discente, a EaD é entendida como uma abordagem que destaca a autonomia do aprendiz, a flexibilidade e a colaboração na mediação do aprendizado. Ao desafiar a concepção de ensino unidirecional, Aretio enfatiza a validade da EaD como uma proposta pedagógica contemporânea, capaz de satisfazer as exigências de uma educação mais dinâmica, interativa e centrada no aluno. Essa perspectiva é valiosa para a reflexão crítica de pesquisadores em formação sobre os potenciais e os desafios dessa modalidade.

No Brasil, o Decreto nº 2.494 da Presidência da República, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracteriza em seu artigo primeiro a Educação a Distância como:

uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998, p. 1).

Estudos realizados por um grupo de pesquisadores canadenses sobre EaD, levaram à constatação de que os modelos dessa modalidade de ensino têm a mesma finalidade, qual seja, viabilizar o acesso ao saber para o maior número possível de pessoas, a partir de caminhos de aprendizagem que promovam a aproximação entre conhecimento e educandos. A EaD seria, assim,

uma forma de ensinar e aprender que proporciona ao aluno que não possui condições de comparecer diariamente à escola a oportunidade de adquirir os conteúdos que são repassados aos estudantes da educação presencial. Uma modalidade que possibilita a

eliminação de distâncias geográficas e temporais ao proporcionar ao aluno a organização do seu tempo e local de estudo (Hack, 2011, p.14).

Com base nas considerações de Demo (1994) pode-se destacar que a educação a distância estará cada vez mais presente no contexto da educação brasileira em diferentes níveis de ensino, com os meios eletrônicos dominando a cena educacional. Em vista disso, o autor considera relevante distinguir os momentos mais sem dicotomia, no que se refere ao ensino a distância e educação a distância, mencionando que:

Ensino a distância" é uma proposta para socializar informação transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação a distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação (Demo, 1994 p. 60).

Desse modo, a definição de Educação a Distância se configura como mais abrangente do que Ensino a Distância, visto que implica não apenas na transmissão de informação, mas também no processo permanente de construção e avaliação do conhecimento adquirido. Sendo assim, considera-se mais pertinente a utilização da nomenclatura Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, Hack (2011, p .15) destaca:

A EaD será entendida, portanto, como uma modalidade de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias.

Vale ressaltar que a educação a distância não se trata de uma educação distante, com o aluno isolado, pois entende-se que a interatividade com os colegas, tutores e professores será constantemente mantida mediante um processo de comunicação dialógica. Ainda que seja possível ensinar a distância e que o aluno possa ser considerado um simples receptor das mensagens educativas, para que haja uma educação de fato e efetiva é necessário que se estabeleça uma ampla e completa comunicação entre todos os sujeitos envolvidos no processo (Hack, 2011).

No que tange a EaD é importante que seja considerada como ação voltada para a conscientização e práxis social, no sentido de que também nessa modalidade de ensino momentos de reflexão sobre a realidade em que se vive são necessários e relevantes para a determinação de um projeto de ação a ser executado. Isso implica na compreensão da educação como um processo

permanente visto que "a ação depois de executada deverá novamente ser discutida donde surgirá um novo projeto, uma nova reflexão e, assim, ininterruptamente" (Hack, 2011, p.16).

É importante destacar que na definição de EaD e vale comentar aqui que a abordagem construtivista de acordo com a qual o conhecimento é construído mediante a interação dos sujeitos entre si e com a realidade. Conforme destacado por Miranda (2023, p.1):

A teoria do construtivismo afirma que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, em que o aluno é o protagonista de seu próprio conhecimento. Segundo essa teoria, o conhecimento não é algo que o aluno simplesmente recebe dos livros, mas sim algo que ele constrói por si mesmo, a partir de suas experiências e interações com o mundo ao seu redor.

Na educação a distância não é possível um método de ensino baseado na mera transmissão do conhecimento a ser passivamente assimilado e memorizado pelo estudante. Nessa modalidade de educação, com a mediação de novas tecnologias da informação e comunicação, a busca do conhecimento e sua aquisição deve ocorrer de forma interativa entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o construtivismo vincula-se teoricamente à EaD pelo fato de a educação a distância dar ênfase à aprendizagem autônoma, relegando a um plano secundário o ensino expositivo e a consequente aprendizagem passiva e receptiva (Vasconcelos et al., 2015)

Ainda com foco na definição de EaD, o autor menciona a abordagem construtivista, com base na qual essa modalidade de educação é vista como “uma prática educativa que busca aproximar o saber do aprendiz”. Isso significa que o conhecimento é construído pelo estudante em cada uma das situações propostas (Hack, 2011, p.16). No âmbito do construtivismo a realidade pode ser abordada sob diversas perspectivas, de forma que possibilite ao educando a apreensão dessa realidade a partir das diversas óticas sob as quais é possível considerá-la. Também nesse contexto, a interação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e dos indivíduos com o seu meio é elemento fundamental para a aprendizagem.

Na EaD é importante o destaque ao papel dos docentes – professores e tutores que podem estar em contato com os estudantes, seja presencial ou virtualmente, papel este que é imprescindível na comunicação educativa estabelecida no processo de ensino e aprendizagem a distância, em vista de sua cooperação com o aluno no sentido de formular problemas, provocar interrogações e mesmo incentivar a formação de grupos de estudo. A ação docente no contexto da educação a distância é de grande relevância, desafiadora e valiosa pois,

Ao mediar a construção do conhecimento, com o uso de múltiplas tecnologias sem muitas vezes poder visualizar, ouvir as palavras nem perceber as reações imediatas do interlocutor, o docente precisa potencializar os processos comunicacionais para que haja dialogicidade, cumplicidade e afetividade entre os envolvidos. Tais formas de lidar com a construção do conhecimento e seus desdobramentos exigem metodologias e ações diferenciadas, que são inéditas para algumas pessoas. (Hack, 2011, p. 17).

Para que a educação a distância se concretize e alcance os resultados esperados, é necessário criatividade, a busca frequente por novos modos e métodos de trabalho. Mais que pensar a EaD como uma proposta ou alternativa para o trabalhador que estuda, é preciso buscar e oferecer novas possibilidades, novos conteúdos, novos procedimentos e novos recursos.

3.2 Percurso Histórico da Educação a Distância no Mundo

O primeiro registro dessa modalidade de educação no mundo refere-se ao anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, isso em março de 1728, na Gazzete de Boston – EUA. Posteriormente, depois de 1840, na Grã-bretanha, Isaac Pitman ministrou um curso de taquigrafia por correspondência. (Nunes, 2009). Naquele ano (1840), foi lançado na Inglaterra, o primeiro selo da história do correio, o que resultou no barateamento e regularização dos serviços postais. Esse foi um importante impulso para que os diversos países passassem a investir na educação a distância (Hack, 2011).

A partir desse evento surgiram as primeiras experiências com cursos de extensão a distância nos Estados Unidos, na Austrália e no Canadá. Posteriormente, no final da década de 1920, começaram a surgir os cursos de graduação por correspondência na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e na África do Sul (Hack, 2011).

Conforme ressaltado por Nunes (2009, p. 3),

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias, aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação e massa.

A seguir, destacam-se neste trabalho algumas iniciativas de vários países relacionadas à educação a distância, descrevendo suas principais ações.

Nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago e de Wisconsin foi criado, em 1824, por Fritz Reinhardt a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. (Nunes, 2009). Em 1971, foi fundado o Empire State College, tendo por finalidade a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente dos adultos profissionalmente ativos, donas de casa e membros das minorias étnicas. Para suporte aos estudantes foram instalados 26 centros de apoio no estado de Nova York (Hack, 2011).

Na África do Sul está localizada a University of South África, instituição que atua há mais tempo exclusivamente com o ensino superior a distância. Funciona desde 1946 e, até o início da década de 1970 era a única universidade a distância autônoma. Vale ressaltar que começou a funcionar antes que tivessem sido estabelecidas discussões envolvendo a EaD no ensino superior com a utilização de mídias como o rádio, a TV e o computador na educação (Hack, 2011).

Na instituição é oferecido o ensino que visa uma conclusão, como as graduações, baseado em cursos de EaD estruturados, planejados e desenvolvidos por equipes multidisciplinares, constituídas por docentes, cientistas e especialistas em tecnologia. E os cursos de extensão que inseriram o trabalho com pacotes de estudo constituído por material de trabalho em áudio, vídeo e softwares didáticos quando necessário (Hack, 2011).

Na Alemanha, o investimento em EaD no ensino superior teve início em 1974, com a criação da Fernuniversitat. A finalidade era aliviar a superlotação das universidades presenciais. As atividades da instituição tiveram início em 1975 com financiamento do Estado. A missão determinada pelo estado para a instituição foi: "o cultivo e o desenvolvimento das ciências por meio de pesquisa, ensino e estudo" (Hack, 2011, p. 25).

No Japão, de acordo com Nunes (2009), constata-se a existência de cursos por correspondência desde o final do século XIX. Na década de 1930, publicou-se no país uma grande quantidade de cursos por correspondência não formais, enviados pelo correio. Em 1938, foi criada a Escola Kawasaki para profissionais da Saúde, que consistiu na primeira iniciativa de educação a distância destinada à qualificação e formação de profissionais de apoio médico (Nunes, 2009).

Em 1947, foram criados programas de educação a distância. No ano seguinte foi criada pela Universidade de Chuo a Divisão de Educação por Correspondência, voltada para a educação continuada, educação comunitária e desenvolvimento vocacional (Nunes, 2009). Outra importante experiência teve início em 1983, com a criação da Universidade do Ar, tendo como objetivos:

1) desenvolver uma escola superior que estimulasse o aprendizado permanente, flexível e para todos; 2) possibilitar uma oportunidade aos formandos das escolas secundárias que não foram admitidos em universidades presenciais; e 3) desenvolver uma formação acadêmica que correspondesse às exigências da atualidade e promovesse o progresso da pesquisa e das técnicas de ensino (Hack, 2011, p. 27).

No Canadá, destaca-se a Athabasca University, que iniciou um experimento piloto em 1973 se baseando na ideia de criação de um campus organizado como uma rede de telecomunicações. Posteriormente, com o advento da internet e fibra ótica, a utilização do telefone tornou-se intensiva, articulado com um eficiente sistema de tutoria (Nunes, 2009).

Em 1986, uma experiência com EaD, deu-se a partir de um consórcio entre universidades do estado de Ontário, denominado Contact North. Este compreende como finalidades: melhorar o acesso à universidade do norte e do estado a partir da EaD; adquirir experiências para melhorar a utilização de múltiplas tecnologias no processo educacional. Visto que nenhuma universidade contava com todas as características necessárias e suficientes para a concretização do projeto isoladamente, quatro instituições foram chamadas para formarem o consórcio, bem como para planejarem e implementarem o projeto. Foram elas: Laurentius University, Lakehead University, Cambrian College & Confederation College (Hack, 2011).

Na Espanha, a universidade a distância foi criada mediante Ato do Parlamento, em 1972. Trata-se da UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), parte integrante do sistema nacional de ensino superior (Nunes, 2009).

A referida instituição tem como elemento pedagógico principal do processo de ensino aprendizagem, chamada unidade didática, um guia de estudos, com textos e materiais de apoio. Utiliza-se, ainda, a radiodifusão, a televisão e outros meios audiovisuais (Nunes 2009).

Em 1995, foi criada a Universitat Oberta de Catalunya, visando impulsionar a modalidade de ensino superior a distância. Outro intuito da instituição foi a formação ao longo da vida, com o estudante sendo o centro do processo de ensino aprendizagem. Para atender as necessidades de aprendizagem dos educandos, são empregadas múltiplas tecnologias de maneira intensiva. A interação e a cooperação entre os interlocutores (estudantes, docentes e gestores) acontecem em ambiente virtual de EaD, denominado Campus Virtual, não havendo assim um campus físico (Hack, 2011).

Na Austrália, em 1910 foi criada a Universidade de Queensland, dando início ao desenvolvimento de programas de ensino por correspondência. Posteriormente, dezenas de outros

programas de educação a distância foram criados, compreendendo aqueles voltados à educação fundamental, bem como cursos de graduação e pós-graduação caracterizados pela excelente qualidade e pelas mesmas condições de credenciamento e suporte orçamentário que os da educação presencial (Nunes, 2009).

Na China, a educação a distância teve início na década de 1950. Em 1951, foi instituído o Departamento de Educação por Correspondência da Universidade do Povo. Em 1955, o país já contava com cursos ministrados via rádio com a utilização de material impresso. No início da década de 1960, foram criadas as primeiras televisões universitárias em cidades como Beijing, Tianjin Xangai, Shenyang, entre outras. Essa rede se configurou como importante meio de educação a distância até a Revolução Cultural, permanecendo desativada até o início da década de 1980 (Nunes, 2009).

Na Índia, ocorreu uma das experiências de educação a distância mais exitosa, especialmente no campo universitário, a partir de um projeto-piloto da Universidade de Délhi, em 1962. A trajetória da educação a distância nesse país aconteceu em três fases, conforme destacado por Nunes (2009, p. 4):

A primeira foi um estágio de teste, que durou de 1962 até 1970, envolvendo universidades como Délhi, Patiaba, Meerut e Mysone; o sucesso das experiências da Universidade de Délhi deu início a uma rápida expansão, que caracterizou a fase seguinte, de 1970 até 1980, com a introdução de programas nos departamentos de educação a distância em várias universidades convencionais, principalmente cursos de pós-graduação. A partir de 1980, consolidou-se a educação a distância como alternativa de qualidade testada e comprovada, e, em 1982, foi criada a primeira universidade a distância na Índia – a Andha Pradesh Open University.

No início dos anos 1990, mais de 35 universidades convencionais ofereciam programas de educação a distância no país (Nunes, 2009).

A educação a distância na Rússia representou um valioso instrumento que vem assegurando oportunidades de educação para milhares de pessoas desde o início da década de 1930. Tem-se oferecido cursos em todas as áreas, principalmente aqueles voltados para o aperfeiçoamento de trabalho no campo, com a finalidade de propiciar-lhes melhores condições de trabalho (Nunes, 2009).

A educação a distância no país adquiriu tal relevância que nos debates da II Conferência Internacional a Distância da Rússia, realizada em julho de 1996, destacou-se a contribuição dessa modalidade de educação para o processo de reconstrução do país, bem como o preparo da sociedade

para os novos tempos, visto que grandes contingentes de pessoas podem ser atendidos por esse modelo de educação (Nunes, 2009).

Em Portugal, a educação a distância teve um importante impulso com a criação da Universidade Aberta no ano de 1988, cuja autonomia foi reconhecida em 1994. Oferece uma série de cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas acadêmicas. Possui uma importante e vasta rede de centros de apoio disseminados pelo país. Contou com o Instituto de Comunicação Multimídia que tem a função de desenvolver os materiais didáticos e o suporte de comunicação dos cursos (Nunes, 2009).

A Universidade Aberta de Portugal oferece cursos de bacharelado em história, língua portuguesa, gestão, matemática aplicada, estudos europeus, ciências sociais, literatura, entre outros, oferta, ainda, licenciatura nessas mesmas áreas (Nunes, 2009).

Na Inglaterra, em 1928, a BBC de Londres começou a realizar cursos para a educação de adultos usando o rádio. No país uma das principais instituições universitárias de educação a distância é a Open University, do Reino Unido, criada em 1969 e que começou a oferecer cursos em 1971. São cursos abertos, de extensão ou de conhecimentos gerais, traduzidos para várias línguas e disponibilizados por diversos meios. Além dos cursos de graduação e pós-graduação, a Open University passou a dar ênfase a cursos criados para atender demandas de formação e qualificação profissional para técnicos e trabalhadores (Nunes, 2009).

As experiências com EaD nos países mencionados significaram um avanço na educação oferecida, propiciando às pessoas com dificuldades de acesso a uma formação acadêmica oportunidades para a conclusão dos estudos, ao mesmo tempo que incentivaram iniciativas em outros países.

3.3 História da Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a EaD tornou-se uma opção de estudo para milhares de pessoas por razões diversas, desde a necessidade de concluir os estudos em busca de melhores condições de trabalho, até a possibilidade de conciliação dos horários com outras atividades cotidianas. Isso faz do estudante o protagonista do seu próprio processo de formação (Silva; Del Pino, 2019). No país, tem-se constatado nas últimas décadas uma série de transformações que direta ou indiretamente impactaram a sociedade e proporcionaram mudanças de ordem social, cultural, econômica, política

e educacional, conforme destacado por Silva e Del Pino (2019). No cenário educacional, uma das transformações mais significativas foi o avanço da educação a distância, especialmente nas licenciaturas. Tais avanços foram possíveis devido ao desenvolvimento das novas tecnologias nas áreas da informação e comunicação, viabilizando novas formas de ensino e aprendizagem a distância.

No decorrer do tempo, diversas iniciativas de educação a distância foram implementadas no Brasil, algumas das quais serão aqui brevemente comentadas.

Conforme destacado por Silva e Del Pino (2019), antes de 1900 em jornais do Rio de Janeiro cursos profissionalizantes eram propiciados à população, ofertados por professores particulares. Existem relatos também da prática de EaD, em 1904 que oferecia qualificação mediante cursos de datilografia. Esses cursos eram ofertados por Escolas Internacionais por meio de correspondências. Tratava-se de instituições privadas que ofereciam cursos pagos, a distâncias pelos correios.

Posteriormente criou-se o curso técnico de rádio e televisão, bem como cursos na área da eletricidade, com as escolas internacionais ofertando cursos por correspondência. Os cursos eram oferecidos para pessoas que buscavam uma colocação no mercado de trabalho e qualificação condizente com a demanda desse mercado.

No processo de ensino utilizava-se principalmente material impresso enviado aos participantes por correspondência ou material escrito manualmente. Esse modelo de educação a distância subsistiu por mais de duas décadas e foi considerado como a primeira geração nessa modalidade de ensino no Brasil (Silva; Lopes, 2014).

Na década de 1920, o rádio passou a ser uma ferramenta de grande relevância para a expansão da educação a distância. Logo nos primeiros anos de transmissão de rádio no Brasil e na América Latina, esse foi considerado um meio em potencial para a superação dos obstáculos que impediam o progresso. Conforme relato de Silva e Del Pino (2019, p. 86),

O rádio tinha uma grande função social na época, chegando às comunidades distantes como ao homem do campo, e as pessoas que não tinham acesso à escola [...]. A educação via rádio, como um meio de educação social de vasto alcance na época, tornou-se ferramenta importantíssima na expansão da EaD em um país em pleno desenvolvimento social, político, econômico e cultural.

O rádio tornou-se, assim, um relevante aliado à implantação da EaD no Brasil, viabilizando iniciativas voltadas para essa modalidade de educação. Nesse contexto, em 1923, foi criada pela Fundação Roquette Pinto a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, oferecendo cursos em diferentes áreas como Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Teve então início a EaD por meio da radiodifusão (Silva; Del Pino, 2019).

Impulsionando o pleno desenvolvimento da EaD via rádio, foi criada em 1934, por esse mesmo grupo, a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, que tinha como estratégia a entrega prévia aos alunos de folhetos e esquemas de aulas, o que viabilizava o contato entre professor (tutor) e estudante (Silva; Del Pino, 2019). Considerava-se como a principal função do rádio a viabilização da educação popular, a partir de um sistema de difusão moderno no país e no mundo. Naquela ocasião os programas educativos se expandiram e repercutiram nas várias regiões do país e em diversos países do continente americano (Silva, 2011).

Outro aspecto da época era a presença da iniciativa privada nas escolas e universidades. Não existia no país uma instituição que regulamentasse os projetos educacionais, o que dificultava a expansão da educação a distância tanto em relação à formação de professores como em outros níveis de ensino. O órgão então responsável pela educação era o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A partir de 1930 essa responsabilidade passou para o Ministério da Saúde.

O rádio configurava-se como o principal meio de telecomunicação e era alvo de inúmeras transformações em razão da legislação vigente que preconizava a expansão do raio de alcance em suas transmissões. Por outro lado, surgiram movimentos demandando mudanças de rumo da entidade, com a emergência de exigências de difícil cumprimento, especialmente levando em conta a inexistência de iniciativas com fins comerciais. Temendo que a instituição perdesse as características e as finalidades para as quais fora criada, Roquette Pinto acabou doando sua rádio ao Ministério da Educação e Saúde (Silva; Del Pino, 2019).

A fundação Roquette Pinto teve participação importante no desenvolvimento de métodos e expansão da EaD no Brasil, notadamente a partir de programas como "Jornal da Educação" em 1991 e, em 1995 o programa "Um salto para o Futuro ". Este era voltado para a formação continuada de professores, principalmente do Ensino Fundamental e acadêmicos dos cursos de Magistério (Alves, 2011). O projeto "Um Salto para o Futuro" era vinculado à TV Escola, um canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Também com a finalidade de impulsionar a educação a distância, foi fundada em São Paulo no ano de 1939, o Instituto Monitor que consistiu no primeiro instituto que oferecia sistematicamente um curso profissionalizante a distância por correspondência, denominado então Instituto Rádio-Técnico Monitor. Seu idealizador foi o imigrante húngaro Nicolas Goldberger. Em 1941, a sociedade foi desfeita e um dos sócios, juntamente com um irmão, fundou o Instituto Universal Brasileiro – IUB (Silva; Del Pino, 2019).

O Instituto Monitor oferecia especialmente curso via correspondência em Técnico em Eletrônica com a finalidade de qualificar mão de obra para serviços como instalação, consertos e montagem de receptores de rádio, aparelhos eletrônicos que chegavam ao país. Essa instituição tornou-se referência em cursos na modalidade EaD, buscando sempre criar novos cursos à medida que novas tecnologias, como foi o caso da televisão, chegavam ao país. Durante muitos anos, sua clientela era proveniente de cidades fora do estado de São Paulo. Nos últimos anos essa realidade mudou e cerca de 70% dos estudantes são atualmente provenientes desse estado (Silva; Del Pino, 2019).

Outra contribuição para a expansão da EaD veio das instituições religiosas, que começaram a oferecer cursos para seus ouvintes. Em 1943, foi criado pela Igreja Adventista o projeto "A voz da Profecia". Em 1959, a Igreja católica no Rio Grande do Norte criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base - MEB. Esse, a princípio, utilizou um sistema rádio-educativo para promover o letramento de jovens e adultos (Ales, 2011).

Em 1967, foi criada no Rio Grande do Sul a Fundação Padre Landell de Moura, com a finalidade de promover a educação por meio do som e da imagem, a partir da oferta de cursos em diferentes áreas. Nesse mesmo ano, a referida fundação criou seu núcleo de Educação a Distância (Silva; Del Pino, 2019).

Conforme destacado pelos autores, a Fundação Landell participou em inúmeros projetos educacionais vinculados ao Ministério da Educação-MEC, no âmbito do Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral a distância, via rádio, bem como na consolidação do Projeto Minerva. Esses programas tiveram como principal objetivo reduzir os elevados índices de analfabetismo que assolavam o país na década de 1970. Adotou-se no processo de alfabetização o método criado por Paulo Freire. Houve na época uma redução de aproximadamente 5% do índice de analfabetismo no país.

No ano de 1974, o Instituto Padre Réus, na TV Ceará começou a atuar na modalidade EaD, dando início aos cursos das antigas 5ª a 8ª séries (atuais 6º a 9º ano do Ensino Fundamental), contando com material televisivo, impresso e monitores (Silva; Del Pino, 2019).

Também relevante no processo de educação a distância no Brasil foi o Instituto Universal Brasileiro-IUB, instituição privada e pioneira na EaD no país. Destacou-se na modalidade de ensino por correspondência, tendo se constituído no maior difusor de cursos profissionalizantes a distância em território brasileiro no século XX. De acordo com destaque de Faria et al (2011, p. 3793): "O IUB atua na formação de mão de obra para o setor industrial e de serviços, mas logo a seguir passou a ofertar cursos que exerciam o papel de suplência, uma vez que preparavam os alunos jovens e adultos para prestar os exames de natureza Ginasial e Colegial".

Foram fatores favoráveis à criação do instituto a experiência de seus idealizadores com EaD e o cenário político brasileiro que, vivenciando a ditadura militar, favorecia a implantação de cursos para qualificação de uma mão de obra suscitada pelo processo de desenvolvimento do país. Desse modo, foram adquiridos equipamentos modernos como impressoras para a confecção de material didático, tornando o IUB a mais importante instituição de ensino no contexto da educação a distância (Faria et al., 2011).

Com sede em São Paulo, logo o IUB se expandiu para outros estados brasileiros. Em razão do sucesso de seus cursos e da qualidade do trabalho de marketing na época, foi aberta uma filial no Rio de Janeiro. Com o advento da oferta de cursos via internet, no início desse século o IUB, acompanhando a nova tendência do ensino, passou a disponibilizar cursos nessa modalidade.

Em 1970, foi criado pelo governo militar, o Projeto Minerva, a partir de convênios estabelecidos entre Ministério da Educação, Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta. Com essa iniciativa a finalidade era resolver o problema do elevado índice de analfabetismo de jovens e adultos, um dos grandes desafios da educação brasileira na época. Com a utilização do rádio a proposta do governo era oferecer ensino a distância em todo o país, fazendo transmissões em rede a locais nos quais não chegavam sinais de rádio de outras regiões. Conforme descrito por Bernardi (2014, p. 3):

Com um programa de integração nacional, o Governo conseguiu transmitir para todo território a programação. Conseguiu inclusive, vencer os vácuos que existiam entre uma emissora e outra mais afastada, por intermédio de outros meios de comunicação como o telefone com a Embratel. E na ausência de linhas telefônicas eram gravadas e enviadas fitas magnéticas para regiões que não tinham todos os serviços.

A gravação do Projeto Minerva acontecia no estúdio da rádio MEC, dada a exigência dos meios de radiodifusão da época, sendo que o horário para a transmissão dos programas educativos era determinado pelo governo. No período militar, embora a educação estivesse presente no discurso oficial, não houve uma contribuição significativa para o fomento cultural e educacional. As eventuais iniciativas nesse sentido atendiam a requisitos políticos e que não estavam exatamente relacionados às políticas educacionais (Silva; Del Pino, 2019).

O Projeto Minerva se caracterizava por três formas de participação. A partir da matrícula, os alunos eram divididos em turmas de até cinquenta pessoas, sendo que na primeira forma os alunos estudavam em um rádio posto, contando com a presença de um monitor e utilização de uma apostila. Os rádios postos eram disponibilizados em escolas, quartéis, igrejas, entre outros. Já a segunda forma de participação era controlada, sendo que os alunos se reuniam uma vez por semana ou a cada quinze dias sob a orientação de um monitor. Na terceira forma, os alunos que não possuíam rádios recebiam o material impresso, isto é, uma apostila produzida pelo MEC, juntamente com os exames e fitas gravadas das aulas, material este que era entregue nas residências. Como não havia a presença de um monitor, o aluno estudava em casa individualmente (Silva; Del Pino, 2019).

Visando ampliar sua atuação no território nacional, o Projeto Minerva estabeleceu parcerias em diferentes regiões do país e com diversos agentes, como por exemplo, a Igreja Católica, por meio de suas fundações. Contudo, essa iniciativa de regionalização não foi tão exitosa como se pretendia, visto ter se concentrado sobretudo no eixo sul-sudeste. Desse modo, o projeto acabou não correspondendo à diversidade cultural e nem às necessidades e interesses inerentes a cada região do país (Bianco, 2009).

O Projeto Minerva tinha como metas: contribuir para uma renovação e desenvolvimento do sistema educacional e difusão da cultura, por meio do rádio e de outros meios; complementar o sistema regular de ensino; promover a educação continuada; levar programação cultural à população; elaborar e ofertar um material didático em consonância com as necessidades da clientela (Silva; Del Pino, 2019). Mas, embora tenha se configurado como a primeira grande experiência de ensino a distância no país, um dos problemas enfrentados foi o baixo nível de aprovação, que chegou a menos de 25%. Apesar do resultado não satisfatório, foi mantido até o ano de 1980.

Outra importante ação visando democratizar e oportunizar a oferta da educação, especialmente a profissional, foi a do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, criado em 1946, ano no qual deu-se a primeira iniciativa na oferta de curso em EaD.

Em 1947, o SENAC, em parceria com Serviço Social do Comércio – SESC, criou a Universidade do Ar (UNAR), no estado de São Paulo. A instituição tinha como principal objetivo a oferta de cursos comerciais radiofônicos. Da mesma forma que outras empresas envolvidas com EaD, o SENAC buscou a modernização em conformidade com as tendências para tais tipos de curso (Torres, 2009).

Nos cursos oferecidos pelo SENAC, os alunos recebiam material impresso (apostila) e os exercícios eram corrigidos com a presença de monitores. O projeto do SENAC existiu até a década de 1960, mas ressalta-se que ainda hoje a instituição está presente no cenário nacional com o desenvolvimento de iniciativas vinculadas a EaD.

Também o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, com a finalidade de formar mão de obra qualificada para a indústria nacional, voltou-se para iniciativas de EaD, mas somente a partir de 1979, oferecendo inicialmente cursos de leitura e interpretação de desenhos técnico-mecânico em parceria com a Fundação Padre Anchieta (Silva; Del Pino, 2019). O SENAI voltou atenção especial a serviços técnicos e tecnológicos e de tecnologia para diferentes setores da indústria com vista ao seu desenvolvimento. A qualidade dos cursos oferecidos pela instituição era reconhecida, atraindo interesse de outros países, de forma que parcerias foram firmadas com o Canadá, Japão e Estados Unidos (Silva; Del Pino, 2019).

Atualmente, o SENAI oferece dezenas de cursos, distribuídos em todas as suas unidades no território nacional, fator que tem contribuído para sua consolidação na educação a distância, além de contribuir para a formação de mão de obra qualificada para empresas brasileiras.

3.3.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 e a expansão da EaD no Brasil

Um momento relevante na expansão da EaD no Brasil se deu com a abertura legal para o ensino superior a distância, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em suas Disposições Gerais, Artigo 80, a referida lei determina que: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, p.34). Determinou, ainda, no mesmo Artigo 80, parágrafos 1º e 2º:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância" (Brasil, 1996, p.34).

Desse modo, a partir da Lei 9.394/1996, foi disponibilizado à EaD um ponto de partida para a busca de alternativas que viabilizassem a realização de cursos para aqueles alunos que vivem em locais distantes das instituições educativas ou que, por alguma razão permanecem fora do sistema regular de ensino (Hack, 2011).

A Lei 9.394/1996 traz também, em seu bojo, posição de que a EaD deve receber tratamento diferenciado no que tange a "custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Artigo 80, § 4º, Alínea 1 - Redação dada pela Lei nº 12. 603, de 2012 in BRASIL, 2025, p.34). De acordo com informação de Hack (2011, p. 33-34):

Mesmo com a abertura proposta pela Lei 9.394, ainda faltava regulamentar e normalizar o Artigo 80, o que aconteceu pelo Decreto nº 5.622, publicado no Diário geral da União (DOU), de 20 de dezembro (que revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998), e pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004 (que revoga a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução nº1, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e strictu sensu.

Logo após a regulamentação e normatização da EaD no Brasil, teve início por parte do Ministério da Educação a elaboração de um documento em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), listando os Padrões de Qualidade Para Cursos de Graduação a Distância. Esse documento foi elaborado no segundo semestre de 1998 e tinha por finalidade os critérios a serem seguidos pelas instituições que pretendiam elaborar seus projetos de EaD, bem como servir de base para as comissões de especialistas analisarem as solicitações. Entre os anos de 2003 e 2007 esse documento passou por revisões e recebeu a denominação de "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância". Na versão atualizada de 2007 constam oito referenciais de

qualidade que precisam constar no Projeto Político Pedagógico dos cursos na modalidade a distância no país, conforme pontuado por Hack (2011). Quais sejam:

- I- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- II – Sistemas de comunicação;
- III-Material Didático;
- IV- Avaliação;
- V-Equipe multidisciplinar;
- VI- Infraestrutura de apoio;
- VII-Gestão Acadêmico-Administrativo;
- VIII- Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 8).

Em 25 de maio de 2017, foi aprovado o Decreto Nº 9.057, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996. Os quatro primeiros artigos do referido documento dispõem que:

Art.1º. Para fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, p.1).

Como se pode observar, o Decreto nº 9.057/2017, representa um avanço normativo ao definir com clareza os parâmetros da EaD, mas sua eficácia depende da materialização dos princípios ali presentes no cotidiano das instituições educacionais. A legislação é um marco regulatório, mas sua efetividade requer vontade política, investimento público e compromisso pedagógico que assegurem qualidade, equidade e inclusão nos processos de formação mediados por tecnologias digitais.

Com a finalidade de ampliar o acesso e diversificar a oferta de ensino superior no Brasil, foi criado pelo MEC, em 2005, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ela surgiu visando o aprimoramento da EaD, bem como expandir e interiorizar a oferta de cursos a partir da articulação

entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, de forma a promover, por meio da metodologia da EaD, acesso das camadas da população excluídas do processo educacional, à formação especializada (Hack, 2011).

Conforme destacado por Carvalho (2013), com base nas experiências da EaD desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras, o Ministério da Educação voltou-se para a discussão sobre a possibilidade de organização da UAB no país, tendo como ponto de partida a criação do Fórum das Estatais, em 2004, cuja finalidade seria o estabelecimento de um espaço de diálogo e troca de ideias entre o Ministério da Educação, o Governo Federal, as Estatais brasileiras e toda a sociedade. Esse fórum visou a análise e debate das questões estratégicas relacionadas ao desenvolvimento sustentável do país, com ênfase à busca de soluções para os problemas inerentes à educação.

O projeto da UAB representou uma nova possibilidade de inserção das instituições de ensino superior mediante a EaD. A UAB traz como propostas:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
 Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
 Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
 As contribuições para a investigação em educação superior no país;
 O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (Carvalho, 2013, p.29).

Com a UAB, os professores dos cursos presenciais das instituições de ensino superior foram incentivados a se envolverem em projetos de EaD. Para isso, os docentes receberam orientações de especialistas da área do design instrucional, do audiovisual e também apoio pedagógico. Para o trabalho com uma disciplina, cada professor conta com tutores, podendo também gravar videoaulas ou arquivos de áudio sobre determinados conteúdos, que são disponibilizados aos alunos a partir da utilização dos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem – AVEA. Estes consistem em softwares que, disponibilizados na internet, oferecem ferramentas a serem utilizadas na criação, tutoria e gestão de atividades desenvolvidas na forma de cursos. Conforme descrito por Hack (2011, p. 38),

Para dar suporte à preparação dos materiais em múltiplas tecnologias, a UAB definiu uma equipe multidisciplinar, na qual atuam: a) os professores conteudistas de diversas áreas do conhecimento, encarregados da elaboração do material didático, do conteúdo a ser ministrado nas disciplinas, das aulas, da supervisão dos tutores a distância e presenciais; b) a equipe de design instrucional, que planeja e confecciona o material impresso e online; c) a equipe de produção gráfica e de hipermídia, cuja função é o desenvolvimento e a manutenção do AVEA. d) a equipe de videoconferência e videoaula, que dirige os passos relacionados ao planejamento, execução e difusão dos produtos audiovisuais.

Os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem constituem espaços da Word Wide Web (www). Estes podem ser utilizados como um ambiente de aprendizagem a partir da articulação entre espaço, tempo e meios de ensino.

Conforme destacado por Dalfovo (2015), instituições públicas participantes do sistema UAB adotaram o MOODLE (Modular object-Oriented Dynamic Learning Environment – Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientador à objetos). Trata-se este de uma plataforma baseada em software livre. Sendo assim, é possível aos administradores do ambiente implementar, modificar, distribuir e instalar os ambientes. Sobre o MOODLE, algumas considerações serão apresentadas no item a seguir.

3.4 O Sistema Moodle na Educação a Distância

3.4.1 Aprendizagens pela Plataforma Moodle: Algumas Especificidades

O sistema de gerenciamento de cursos online Moodle configura-se como “uma das plataformas amplamente utilizadas em todo o mundo para a construção de ambientes virtuais de aprendizagem”. Trata-se de um projeto de software de fonte aberta (open source software), sob as condições de GNU – General Public License, podendo ser baixado, utilizado e modificado gratuitamente. Em vista disso, o contingente de usuários do Moodle é cada vez maior. Dada essa popularidade tem sido possível o contínuo desenvolvimento do sistema mediante a correção de eventuais problemas ou bugs, a modificação de seu código fonte, o acréscimo e compartilhamento de módulos específicos, a experimentação de novas perspectivas pedagógicas, bem como a divulgação de suas potencialidades (Bechara; Haguenauer, 2010, p. 2).

Conforme ressaltado por Gomes e Brito (2015), a plataforma Moodle pode funcionar em qualquer sistema operacional capaz de suportar a linguagem PHP, sendo construído em módulos,

de forma que permite adicionar, configurar ou remover funcionalidades. No Moodle são encontradas as seguintes ferramentas:

página de perguntas mais frequentes, criação de grupos, questionários e pesquisas, wikis, bancos de dados, sondagens, chat, glossários ferramenta para construção de testes, avaliação em par e diários. Além disso, existem ferramentas administrativas, que permitem configurar o AVA, ativar adição, designar funções" atribuir notas, criar grupos, fazer backup, restaurar, importar, reconfigurar, emitir relatórios etc. (Gomes; Brito 2015, p. 4).

Num ambiente de aprendizagem baseado na plataforma Moodle configuram-se os recursos como conteúdos instrucionais, estáticos, como no caso de páginas de texto, arquivos disponíveis para download e páginas web. Já as atividades podem ser classificadas como interativas ou sociais. As primeiras correspondem às situações de interação com um tutor com outros estudantes e até com o próprio conteúdo instrucional. As atividades sociais, por sua vez referem-se àquelas que propiciam a construção coletiva de conhecimento, sendo o caso das salas de bate-papo (chats), dos fóruns de discussão e o wikis (coleção de documentos criados coletivamente no ambiente virtual) (Bechara; Haguenauer, 2010).

A plataforma Moodle foi criada em 1999 pelo australiano Martin Douglamas. Esse sistema permite a troca de informações por meio do material disponibilizado. Configura-se atualmente como a ferramenta mais utilizada no processo de EaD, sendo composta para realização dos acessos de ferramentas que permitem as ações de estudo e postagem de material como páginas de texto em HTML, acesso aos arquivos em formatos diversos como PDF, DOC, PPT, Flash, áudio e vídeo, acesso aos links externos, como URLS e aos diretórios incluindo pastas de arquivos no servidor (Ferreira et al., 2023, p. 4-5).

Segundo os autores, o Moodle está relacionado com o modelo sócio-construtivista, por propiciar que a aprendizagem ocorra com a participação do aluno na construção do próprio conhecimento.

Conforme descrito por Ferreira (2024), o Moodle disponibiliza um amplo conjunto de recursos que contribuem para a criação, gestão e avaliação de cursos online. Disponibilizando desde fóruns de discussão até ferramentas de avaliação, passando por recursos multimídia e atividades interativas, a plataforma pode proporcionar o desenvolvimento de um processo de aprendizagem amplo, completo e envolvente.

Uma funcionalidade importante do Moodle é a capacidade de criar, organizar e gerenciar cursos com eficiência. Sendo assim, é possível aos instrutores estruturar seus cursos em módulos e tópicos, facilitando a apresentação lógica do conteúdo e proporcionando uma navegação intuitiva para os alunos" (Ferreira, et al., 2022, s.p).

Outro aspecto é que a utilização do Moodle possibilita a personalização de cursos em hipertextos com diferentes níveis, além de a navegação ser realizada pelo aluno conforme seu ritmo de aprendizagem pessoal e em horários que lhe são mais adequados (Ferreira, et al., 2024).

No que tange à avaliação, a plataforma possibilita diversas opções, que vão desde testes online até a conferência de trabalhos. Oferece ainda uma série de recursos de acompanhamentos permitindo aos educadores o monitoramento do progresso dos alunos, a identificação de áreas de dificuldade e a obtenção de feedback personalizado permitindo uma abordagem mais individualizada.

Vale ressaltar que o Moodle oferece uma gama variada de ferramentas que dão suporte para a criação, administração e análise de avaliações online, de modo que o educador tem a seu dispor uma abordagem flexível e adaptativa para mensurar o desempenho dos alunos. Constitui importante característica do Moodle a capacidade de criar testes e questionários online. Em vista disso, podem os instrutores elaborar avaliações diversificadas, inclusive com questões de múltipla escolha, dissertativas e interativas (Ferreira, et al., 2024). E mais,

O banco de questões do Moodle é uma ferramenta poderosa que facilita a reutilização de perguntas em diferentes avaliações. Isso economiza tempo para os instrutores e proporciona uma abordagem consciente na avaliação de diversos tópicos. O Moodle oferece recursos abrangentes para acompanhar o progresso dos alunos, proporcionando uma visão detalhada do desempenho individual e coletivo.

Os autores destacam, ainda, como mais uma vantagem do Moodle, a geração de relatórios que propiciam insights importantes sobre o progresso dos alunos. Nesses relatórios podem constar estatísticas sobre participação, pontuações em avaliações, tempo gasto no curso, além de outros itens de avaliação. A plataforma mantém um registro detalhado das atividades dos alunos, entre as quais incluem as visualizações de recursos, participação em fóruns e conclusão de tarefas. Com isso os instrutores podem identificar padrões de engajamento dos alunos, realizando intervenções quando necessário.

Destaca-se o fato de que a avaliação e acompanhamento no Moodle além da simples mensuração de conhecimentos, constituem ferramentas integradas que oferecem a compreensão profunda do progresso do aluno. As diversas ferramentas de avaliação e acompanhamento permitem aos instrutores a adaptação de suas abordagens de ensino, o fornecimento de feedback personalizado e a criação de um ambiente de aprendizagem online dinâmico que corresponda às necessidades individuais dos alunos (Ferreira, et al., 2024).

Um aspecto relevante relacionado à utilização eficiente do Moodle se refere ao suporte técnico contínuo e manutenção do sistema, o que pode ser fator de preocupação de algumas instituições, especialmente aquelas com recursos limitados. Nesse contexto, "Estabelecer parcerias com fornecedores de serviço de suporte técnico, participar de comunidades online do Moodle e garantir uma equipe interna bem treinada são estratégias para enfrentar desafios relacionados ao suporte e manutenção (Ferreira, et al., 2024, s.p.).

Outro aspecto também importante no que tange à utilização do Moodle é a constante atualização e adaptação ao sistema, notadamente no que se refere à educação a distância. Sobre isso Ferreira et al. (2024, s.p.) esclarecem que

A dinâmica do ensino a distância, impulsionada por mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, demanda uma abordagem flexível e receptiva. À medida que novas tecnologias emergem e a compreensão das melhores práticas de ensino online evolui, a exploração do potencial do Moodle como recurso didático na EaD continuará a ser uma área rica em descobertas e aprimoramentos.

Os autores enfatizam que a utilização efetiva do Moodle na EaD implica na obtenção de melhores resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos. O ambiente virtual propiciado pela plataforma representa uma alternativa eficaz ao ensino presencial, especialmente no contexto da aprendizagem remota.

A era digital revolucionou a forma de acessar e compartilhar informações e a educação também foi significativamente influenciada por essas mudanças, sendo uma das maiores contribuições do Moodle no ambiente educacional “a quebra de barreiras geográficas e temporais na educação. A plataforma permite que alunos e instrutores acessem o conteúdo do curso a qualquer momento e de qualquer lugar promovendo a flexibilidade e a acessibilidade global” (Ferreira, et al., 2024, s.p.).

O Moodle contribui, assim, para a adaptação da educação ao ambiente digital, bem como enriquece significativamente o processo educacional, habilitando alunos e instrutores quanto à exploração de novas fronteiras no âmbito do aprendizado online.

3.4.2 Formação de professores para utilização do Moodle

Para uma efetiva implementação e utilização do Moodle como recurso pedagógico na educação a distância, a formação de professores é de essencial relevância. Isso porque, uma vez familiarizado com essa plataforma e detendo a capacidade de utilizá-la amplamente, poderá o instrutor explorar todas as suas vantagens em prol do processo de aprendizagem do aluno. Sobre isso Ferreira et al. (2024, s.p.) afirma que "A formação de professores no Moodle é um componente essencial para garantir que os educadores estejam capacitados a explorar plenamente as potencialidades da plataforma."

Assim, a formação de professores para atuarem no EaD e utilizarem de forma efetiva as tecnologias disponíveis é essencial para o desenvolvimento dessa categoria de ensino. Mas não basta uma formação puramente técnica, é necessário que esta formação seja crítica e reflexiva, de modo a contribuir tanto na aprendizagem dos alunos como em sua formação como sujeitos dotados de criticidade, que percebam as novas tecnologias como instrumento de transformação da realidade social. Conforme destacado por Sampaio e Leite (1999, p. 16), "A alfabetização tecnológica não pode ser compreendida apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica".

Em vista da importância e inserção cada vez maior nos meios educacionais, é preciso oportunizar aos professores a apropriação crítica das novas tecnologias e sua utilização na educação. Para isso é imprescindível oferecer aos docentes a formação continuada, visando habilitá-los para o uso das novas ferramentas tecnológicas e virtuais no ambiente educacional. De acordo com Wormsbecher, Mozer e Nehls (2016, p. 6),

A formação continuada de professores torna-se a principal base para o uso das novas ferramentas tecnológicas e virtuais na educação, voltadas para a promoção da capacidade interativa e discursiva dos educandos.

A plataforma Moodle trata-se de um recurso pedagógico cuja implementação suscita, de um lado, que a instituição escolar possua dispositivos digitais adequados e, de outro, que os

educadores estejam devidamente capacitados para a sua utilização, de forma que se possa aproveitar toda a potencialidade das novas tecnologias da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme ressaltado por Ferreira et al. (2024), a qualidade da formação de professores no Moodle está diretamente relacionada à qualidade do ensino a distância. As competências adquiridas no processo de formação docente são fundamentais para garantir a eficácia do processo educativo na EaD.

Por isso, vale destacar a importância da contínua capacitação docente como um elemento fundamental para a otimização do potencial educacional do Moodle, bem como para a qualidade da EaD. Almeida (2005, p.1) faz a seguinte colocação:

A incorporação da tecnologia de informação e comunicação (TIC) tornou essa modalidade educacional mais complexa devido às seguintes características da tecnologia digital: propiciar a interação das pessoas entre si, das pessoas com as informações disponibilizadas e com as tecnologias em uso; ampliar o acesso a informações atualizadas; empregar mecanismos de busca e seleção de informações; permitir o registro de processos e produtos, a recuperação, articulação e reformulação da informação; favorecer a mediação pedagógica em processos síncronos e assíncronos; criar espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento.

É grande o impacto transformador do Moodle como recurso didático na EaD. Mas é essencial o reconhecimento de que a exploração das potencialidades desta plataforma está longe de se esgotar. O dinamismo do ambiente digital, as inovações tecnológicas contínuas e as evoluções nas práticas educacionais são eventos que evidenciam o surgimento de novas perspectivas e descobertas que certamente impactarão a educação em qualquer modalidade.

Ainda que o Moodle apresente inúmeros benefícios, existem desafios em sua utilização, como é o caso da necessidade de treinamento dos educadores e a adaptação a diferentes contextos educacionais, conforme mencionado por Ferreira et al. (2024). A superação desses obstáculos requer estratégias de capacitação e suporte técnico adequado.

Educadores e alunos podem enfrentar desafios no começo da utilização do Moodle, especialmente no que tange à navegação pelo sistema, a criação de cursos e a configuração de ferramentas. A implementação de treinamentos e recursos de suporte são estratégias fundamentais para auxiliar educadores e alunos quando se inicia a adoção do Moodle. Tutoriais, workshops e materiais de referência constituem recursos relevantes nesse processo inicial (Ferreira, et al., 2024).

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A educação de jovens e adultos, EJA, configura-se atualmente como uma modalidade da educação básica, em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/1996. A relevância dessa modalidade de educação vem sendo tema de diversos estudos e discussões, considerando o desafio que é posto ao sistema educacional brasileiro, dada a persistência do número de analfabetos ou semi-analfabetos, ainda bem significativo no Brasil, conforme descrição de Silva, Sampaio e Melo (2021).

A sociedade brasileira é caracterizada pela exclusão social, situação que se reflete nos sistemas educacionais de ensino do país, expondo cenário em que milhões de pessoas encontram-se à margem do ensino formal por não terem conseguido permanecer na escola ou nem mesmo frequentá-la. Para essas pessoas, uma alternativa é a EJA. Trata-se de milhares de jovens e adultos que recorrem a essa modalidade de ensino em busca de melhor preparo para a vida e o mundo do trabalho.

Conforme destacado por Silva, Sampaio e Melo (2021, p. 3),

O público atendido pela EJA é marcado pela diversidade social, econômica, cultural e etária. São admitidos nessa modalidade de ensino alunos maiores de 15 anos de idade para a segunda etapa, ensino fundamental, e maiores de 18 anos para a terceira etapa, ensino médio. São adolescentes, jovens, adultos e idosos que não concluíram os estudos básicos em idade convencional, por motivos diversos, e retornam à escola com perspectivas de melhores condições de vida, nem sempre associadas à busca por conhecimentos, mas condicionadas às exigências do mercado de trabalho.

Essa realidade deve-se ao fato de que, historicamente, as políticas educacionais no Brasil sempre estiveram vinculadas à distinção e à discriminação social de grupos menos privilegiados da sociedade. Nesse contexto, Costa, Felício e Ferreira (2020) ressaltam que, historicamente, as políticas educacionais brasileiras jamais favoreceram os alunos das classes trabalhadoras, no sentido de garantir-lhes condições de acesso e permanência na escola até a conclusão da educação básica, com formação integral.

Mas o que se constata ao revisar a história da formação social brasileira é uma realidade marcada pelo passado colonial e escravocrata, situação característica de capitalismo tardio e subalterno, além da presença de uma burguesia apegada a ações

patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público em prol dos interesses das elites políticas e econômicas. Em consequência, ocorreu ao longo do tempo o aprofundamento da desigualdade, da exclusão social, o que resultou num crescente contingente de pessoas vivendo em situação de pobreza, sem completar os estudos e sem formação profissional qualificada.

Definir a EJA, segundo pontuado por Ramos e Bezerra (2020), não é algo fácil, visto que é normalmente associado à educação noturna, educação popular, educação comunitária, educação não formal ou ensino supletivo. No artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº9.394/1996, está disposto que “a educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). A EJA configura-se como uma modalidade de ensino que visa compensar sistema educacional excludente, visto que a maioria dos estudantes da EJA apresenta uma história de reprovações na escola (Negreiros et al., 2017).

Neste capítulo, discorre-se sobre a educação de jovens e adultos na modalidade a distância, com destaque para a história no Brasil e em Goiás, os sujeitos da EJA, a contribuição de Paulo Freire para a EJA, entre outros aspectos. O motivo para a execução desse programa é aumentar as oportunidades de aprendizado através de uma abordagem educacional adaptável, fomentando o uso das tecnologias da informação e comunicação para impulsionar mudanças e melhorias na educação.

4.1 História da educação de jovens e adultos no Brasil

O percurso histórico da rede educacional no país teve início ainda no período colonial, sendo que nesse momento a ação educativa era desenvolvida pelos jesuítas, que difundiram o evangelho, as normas de comportamento e os ofícios. A princípio, essa ação era voltada para os indígenas, se estendendo, posteriormente, aos escravos, em consonância com as normas dos colonizadores portugueses, que buscavam o desenvolvimento da economia colonial.

Após a retirada dos jesuítas de cena, ocorreram mudanças relevantes no sistema educacional da época. Conforme descrito por Moura (2003),

Com a expulsão de jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com o Pombal. Os adultos das classes menos abastadas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço na reforma pombalina, mesmo porque a educação alimentar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior (Moura, 2003, p. 27).

Com a instalação da corte portuguesa no Brasil, novas iniciativas de alfabetização de adultos foram implementadas, agora com a finalidade de formar trabalhadores serviçais para servirem à aristocracia portuguesa. Nesse período do Brasil império foi elaborada a primeira Constituição Brasileira, no ano de 1824, estabelecendo a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, inclusive para os adultos, mas essa intenção ficou no plano legal sem ter se tornado uma realidade efetiva.

Outro feito desse período foi o Ato Adicional de 1834, estabelecendo a educação básica como responsabilidade das províncias, sendo o orçamento destinado para esse nível menor que o disponível ao império, que ficou incumbido da educação das elites. Em consequência, no final do Império, mais de 80% da população continuava analfabética (Costa, Felício, Ferreira, 2020).

Com a finalidade de reduzir o índice de analfabetismo, foi realizada em 1890 a Reforma Benjamin Constant, introduzindo no sistema educacional o Exame de Madureza, que foi empregado anos depois, em 1898 (Haddad, 1987). Esse exame era destinado àqueles estudantes que haviam concluído o ginásio e buscavam cursos superiores no âmbito federal e às pessoas que tinham concluído as quatro primeiras séries de primeiro grau (de 7 a 13 anos), desde que estivessem aptas para os exames (Costa, Felício, Ferreira, 2020). Em 1925, o exame foi extinto.

Na década de 1930, com a intensificação da urbanização impulsionada pelo desenvolvimento da indústria nacional, o processo de acumulação de capital no país adquiriu uma nova configuração. Esse processo implicou novas exigências voltadas para a mão de obra, que deveria ter uma formação mínima de alfabetização para o trabalho nas fábricas. Isso significava maior qualificação e diversificação da força de trabalho. Em 1934 foi elaborada uma nova Constituição definindo o direito de educação para todos como dever do Estado. Propõe-se ainda o Plano Nacional de Educação que estabelecia as competências

educacionais da União, do Estado e dos municípios.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. A instituição realizou diversas pesquisas que deram início ao Fundo Nacional de Ensino Primário. Por meio do INEP, foi articulado o Programa de Ensino Supletivo para Jovens e Adultos (Costa, Felício, Ferreira, 2020).

Em 1947, surgiu o primeiro movimento em prol da educação, voltado para atendimento de adolescentes e adultos. Trata-se da campanha de educação de adolescentes e adultos (CEAA), que perdurou até a década de 1950, conforme descrito pelos autores:

Essa campanha, desenvolvida pelo Ministério da Educação e Saúde abre (MES), assumiu integralmente função supletiva, embora se percebesse que havia interesse da União em diminuir os índices de analfabetismo, também se percebia interesse dos partidos políticos para aumentar o contingente eleitoral, já que os analfabetos não tinham direito ao voto (Costa, Felício, Ferreira, 2020, p. 41).

Assim, embora a CEAA tivesse aparente função de educação supletiva, oferecendo oportunidade de acesso para aquelas pessoas que não tivessem concluído a educação escolar, sua real função era qualificar mão de obra para a indústria em expansão e aumentar o contingente de eleitores, atendendo a interesses econômicos e políticos.

Nesse período, foram criados pelo governo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, vinculados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, com vista à formação profissional da classe trabalhadora, face à demanda do mercado industrial em expansão por mão de obra qualificada. Conforme pontuado por Costa; Felício e Ferreira, (2020, p. 42), “tais reformas do governo claramente sinalizavam políticas educacionais dualistas, pois as classes populares eram destinadas à instrução ao trabalho manual, enquanto para a elite viram à instrução de cunho intelectual.”

Essa dualidade do sistema educacional brasileiro acabou motivando o surgimento de alguns movimentos em defesa de uma educação para todos e contrários ao processo de elitização da educação perpetrado pelo sistema. Assim, no período compreendido entre os anos de 1959 a 1964, alguns movimentos que surgiram com o objetivo de recuperar o direito dos jovens e adultos pela educação foram:

Movimento de educação de base, (MEB), sistema rádio educativo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, cuja atribuição era de alfabetização e também de mobilização social e política; De pé no chão também se aprende a Ler, movimento que ocorria em Natal, no Rio Grande do Norte, que ampliava a alfabetização de adultos pelo sistema Paulo Freire; Centro Popular de Cultura (CPC), movimento que se definiu pela tentativa de conscientização das classes populares. Cultura Popular do Recife, aparentes MCP, movimento que se definiu pela tentativa de conscientização das classes populares; Cultura Popular do Recife (MCP), movimento de alfabetização de adultos e de educação de base, coordenado pelo professor Paulo Freire, que argumentava a postura da escola tradicional e lutava pelo fim da educação elitista e o estabelecimento de uma educação que pudesse atender a todos (Costa, Felício, Ferreira, 2020, p. 43).

Com o golpe militar de 1964, houve uma consequente ruptura política do país e, a partir desse momento, extinguiu-se a maioria dos movimentos alfabetizadores. Os poucos que persistiram atuavam de forma clandestina e, por essa razão, seus coordenadores e apoiadores foram alvo de perseguições. Por outro lado, o governo manteve sob controle novas iniciativas voltadas para a educação de adultos, impedindo que fossem desenvolvidos programas de educação de classe.

Em 1967, foi promulgada a lei nº 5.379, de 15 de dezembro, prevendo a alfabetização funcional e a educação de adolescentes e adultos. Teve então origem o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. A finalidade era o enfrentamento, por parte do governo militar, do problema representado pelas elevadas taxas de analfabetismo. Naquela ocasião, o Brasil fora incluso entre os países subdesenvolvidos, especificamente, em razão dos altos índices de analfabetos. Contudo, a ação do MOBRAL ficou restrita à alfabetização, ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever apenas (Costa; Ferreira, 2020).

Também no governo militar foi promulgada a lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, deliberando no capítulo IV, sobre o ensino supletivo. Além de dois outros documentos: o Parecer nº 699 de 28 de julho de 1972, do Conselho Federal de Educação, tratando especificamente do ensino supletivo e o relatório política para o ensino supletivo, de 20 de setembro de 1972. De acordo com descrição de Costa, Felício e Ferreira (2020, p. 44):

Esses dois documentos regulamentavam a Reforma do Ensino e estabeleciam o Ensino Supletivo como subsistema independente do ensino regular, originando os cursos e exames supletivos. Tinha a finalidade de ampliar a certificação da educação básica para os brasileiros de famílias de baixa renda excluídos do ensino regular e contribuir com o desenvolvimento do país através da formação da mão de obra especializada para atender as demandas da indústria.

Ao final do regime militar, em 1985, e durante a instalação da Nova República, foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte para elaboração da Constituição Federal, que foi promulgada em 1988. Assim, a EJA é instituída em outro cenário e traz em seu bojo a garantia aos jovens e adultos do direito à Educação e o compromisso do Estado com sua oferta pública gratuita e universal.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional nº 9.394/1996, complementando os direitos relativos à educação determinados na CF/1988. Nesse contexto, o Estado passou a ter como incumbência garantir o acesso do cidadão à educação, direito a ser-lhe propiciado em qualquer fase da vida. No artigo 37 da LDBEN/1996, está determinada a obrigação do Estado quanto à implementação e garantia do funcionamento regular dos cursos da EJA, na rede pública do ensino.

Ainda nessa época continuavam-se realizando os exames supletivos de maneira descentralizada, possibilitando fraudes e vendas de diplomas. Com a finalidade de resolver essa situação, melhorar os índices de aprovação do ensino e reduzir os gastos na educação de jovens e adultos foi criado, em 2002, novo exame de certificação. Trata-se do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEJA, em substituição a Exame Supletivo (Costa, Felício, Ferreira, 2020).

A EJA somente começou a ser considerada direito no ano 2000, a partir do Parecer nº 11/ 2000, da Câmara de Educação Básica – CEB. O referido instrumento legal atribuiu à educação de jovens e adultos as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Assim, essa modalidade de ensino tem não apenas a finalidade de escolarização, mas também “a emancipação, humanização e percepção do sujeito histórico para o conhecimento” (Almeida; Sousa, 2022, p. 55).

A partir do Parecer nº 11, nº 11/2000, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, DCNEJA, caracterizando a EJA como uma modalidade da Educação Básica. Conforme pontuado por Ventura e Silva (2024, p. 7):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reafirmam a identidade própria dessa área da educação ao destacar que se trata de uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, e esclarecem que os sistemas de ensino são os responsáveis pela construção de um modelo de educação escolar próprio, que não equivale aos programas de aceleração de aprendizagem.

A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passou a ser o exame de certificação do ensino médio. Sua finalidade era corrigir o fluxo escolar, diminuir o valor dos recursos públicos voltados para a EJA e elevar o índice de aprovação. A partir de 2019, o ENCEJA foi adotado novamente pelo Ministério da Educação – MEC, para a certificação do ensino médio (Costa, Felício, Ferreira, 2020).

Ao analisar a história da educação no Brasil, pode-se perceber que a EJA não foi tratada como prioridade nas políticas educacionais. Seu reconhecimento como modalidade de ensino aconteceu a partir da Lei nº 9.394/1996, sendo parte integrante da educação básica. Mas ainda assim, continua precarizada e recebendo pequena parte dos recursos destinados a essa educação (Favero, 2009). Por outro lado, a EJA, vem se configurando como programa educacional que busca equilibrar os direitos negados aos grupos sociais menos privilegiados e que têm sido excluídos, por razões diversas, do processo de escolarização. Desse modo, muito ainda precisa ser feito, especialmente em face dos novos desafios que são postos, inclusive com o advento da educação a distância.

Em maio de 2021 foi aprovada a Resolução nº 01/2021 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2021). Essas diretrizes alinhadas à Política Nacional de Alfabetização – PNA – e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – preconizam a ampliação da oferta da EJA, na modalidade EaD, para a segunda etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A Resolução nº 1/2021 estabelece no artigo 2º as formas de oferta da EJA:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e
- IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2021).

Em relação aos cursos da EJA a distância, o artigo 4º da resolução dispõe que eles sejam

ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio”. E determina em seu parágrafo único: “ Para cursos da Eja do Ensino Médio, a oferta é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total. tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo (Brasil, 2021).

Assim, a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade EaD, vem se configurando como possibilidade para aquelas pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho e que não concluíram a educação básica e não tem disponibilidade de tempo para frequentarem as escolas presenciais em seus horários de funcionamento.

4.2 Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) carregam histórias marcadas por diversas formas de exclusão tanto social quanto educacional, resultado de contextos históricos e estruturais relacionados à reorganização do capital. Ramos e Bezerra (2020) observam que a maioria desses alunos já teve experiências na educação formal, mas enfrentou fracassos e interrupções em seus estudos devido a questões socioculturais, necessidades laborais e outras formas de exclusão.

Esses autores destacam ainda que elementos econômicos e políticos, aliados à deterioração da educação, à falta de apoio familiar e à inexistência de um projeto político-pedagógico que leve em conta a diversidade desses indivíduos, contribuem para o insucesso escolar. Dessa forma, enfatizam a importância de reconhecer as particularidades dos estudantes da EJA, visando assim criar condições que assegurem sua continuidade e êxito na educação.

Sob essa ótica, a Educação de Jovens e Adultos é parte de um processo que enfatiza a dimensão individual, reconhecendo o indivíduo como um ser em evolução, com o potencial de atingir sua plena realização (Ramos; Bezerra, 2020, p. 3). A diversidade sociocultural dos alunos representa um aspecto fundamental na criação de currículos e métodos pedagógicos apropriados (Reis; Lopes, 2019). Nesse cenário, a modalidade de ensino a distância, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), aparece como uma opção viável para oferecer formas variadas de interação e aprendizado, atendendo às necessidades específicas desse grupo.

A educação a distância, através de plataformas de aprendizagem online, transforma as maneiras de se experimentar a educação presencial, evidenciando que não é necessário um contato físico para que haja um aprendizado efetivo (Ramos; Bezerra, 2020, p. 3).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no formato a distância oferece uma oportunidade ampliada para jovens e adultos que, por diversas circunstâncias, não conseguiram finalizar seus estudos na idade apropriada. Essa abordagem permite maior flexibilidade em relação

a horários e locais, possibilitando que alunos com histórias variadas incluindo aqueles que nunca tiveram acesso à escola ou que interromperam os estudos precocemente devido a obrigações laborais possam reiniciar sua educação (Reis; Lopes, 2019).

Um ponto significativo é o aumento do número de jovens que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em busca de mudar suas circunstâncias de vida, realizar seus sonhos ou obter uma certificação formal (Santos; Pereira; Amorin, 2018, p. 126). O fenômeno conhecido como “juvenilização” da EJA revela a variedade de motivos e experiências pessoais desses indivíduos, que enfrentam desejos e necessidades diversas, desde a busca por aprendizado até a formação de conexões sociais e afetivas. Essa diversidade ressalta a importância de reconhecer os participantes da EJA como agentes únicos, cada um com sua própria trajetória, relacionamentos e expectativas.

Um grande número desses alunos já passou por experiências educacionais antes, como a participação em programas de alfabetização, mas essas não levaram a uma plena conquista da leitura e da escrita. Assim, formam um grupo que deseja encontrar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma nova chance de se integrar ao mundo da escrita e da leitura (Sales; Paiva, 2014, p. 4). Dentro dessas instituições, interagem indivíduos com sonhos e projetos diversos, que conectam suas esperanças, sejam elas mais tangíveis ou mais incertas, relacionadas à transformação de suas condições de vida.

Simultaneamente, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza por sua diversidade e complexidade, reunindo jovens e adultos com experiências variadas em relação ao trabalho, à vida e à resistência social e econômica (Santos; Pereira; Amorin, 2018, p. 126). Paiva (1983, p. 14) destaca que esses indivíduos são trabalhadores e trabalhadoras, tanto do meio urbano quanto rural, frequentemente marginalizados em termos socioeconômicos, o que os impede de acessar a cultura letrada e outros bens culturais, dificultando sua participação ativa na esfera do trabalho, na política e nas atividades culturais. Essa situação resulta em elevados índices de repetência, evasão escolar e longos períodos de descontinuidade na educação, decorrentes das condições adversas que enfrentam.

É essencial entender que a escola não é o único ambiente de aprendizado para reconhecer a variedade de conhecimentos e aprendizagens dessas pessoas (Fundação Vale, 2014, p. 15). O aprendizado informal, que ocorre na família, na comunidade, em associações e no local de trabalho exerce um papel importante na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

proporcionando a eles conhecimentos que impactam suas culturas e trajetórias de vida. A valorização dessas experiências é a base para a criação de novos saberes e práticas educacionais que sejam mais inclusivas e transformadoras.

A diversidade dos participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se reflete nas suas motivações para prosseguir nos estudos (Minato, 2015). Homens e mulheres, de diferentes etnias e idades, predominantemente originários de áreas periféricas, procuram a escolarização por diversas razões: desde o desejo de aprimorar suas habilidades profissionais até a busca pela concretização de aspirações que foram interrompidas. Para esses indivíduos, a EJA deve ser considerada de forma a reconhecer as particularidades de cada grupo etário e do contexto social em que estão inseridos.

Essas variações se manifestam nas histórias de vida, identidades, atitudes em relação ao aprendizado e nas necessidades de formação dos alunos, que enfrentam desafios sociais e econômicos profundamente enraizados. Muitos deles são marginalizados e submetidos a opressões, procurando na educação uma oportunidade real para mudar suas condições de vida (Minato, 2015). Arroyo (2006, p. 23) ressalta que esses indivíduos experimentam cenários de opressão, exclusão e marginalidade, mas encontram na educação e no trabalho perspectivas de liberdade e emancipação.

No que diz respeito ao ambiente laboral, muitos desses alunos se dedicam a ocupações informais, instáveis e mal pagas, sem contratos formais e frequentemente submetidos a condições que não seguem a legislação trabalhista (Santos; Pereira; Amorim, 2018, p. 130).

A entrada antecipada no mercado de trabalho é identificada como um dos motivos que contribuem para o abandono escolar, perpetuando desigualdades sociais e criando obstáculos à formação profissional. Essa situação evidencia o dilema enfrentado pelos indivíduos da EJA, que necessitam trabalhar para garantir a sobrevivência, mas cujas oportunidades educacionais são prejudicadas pela pressão do mercado.

O avanço da tecnologia e as novas exigências no mercado de trabalho exigem profissionais com qualificação, adaptabilidade e habilidades específicas, características que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda não têm (Santos; Pereira; Amorim, 2018, p. 130). A continuidade do desemprego, do subemprego e das desigualdades sociais ressalta a urgência de políticas públicas e abordagens educativas que efetivamente incluam essas pessoas, levando em consideração suas histórias e necessidades que vão além da simples alfabetização.

Em resumo, os participantes da Educação de Jovens e Adultos são pessoas cujas trajetórias e processos de aprendizagem foram influenciados por longos períodos de exclusão, mas que continuam firmes na busca por uma educação que reconheça suas particularidades e capacidades, diante das mudanças estruturais do capital que acentuam as disparidades sociais. É fundamental que a EJA se torne um ambiente de contestação e liberdade, capaz de integrar conhecimentos formais e informais, favorecendo uma educação integral, democrática e inclusiva.

4.2.1. Os Sujeitos da EJA e o mundo do trabalho

Uma das finalidades atribuídas à EJA é oferecer aos sujeitos condições para se inserirem no mercado de trabalho. Conforme destacado por Barbosa (2019), essa ideia do papel da escola para formação do capital humano ainda persiste, inclusive entre os indivíduos que buscam essa oportunidade na escola. O autor menciona que

a ideologia do capital humano se mantém fortalecida no senso comum e tem sido retroalimentada nos diversos aparelhos de hegemonia pelos intelectuais orgânicos do capital (individuais e coletivos) como forma de impedir o desvelamento de causas estruturais dos problemas sociais, assim como a compreensão mais ampla do papel político-social da escola na perspectiva da formação humana (Barbosa, 2019, p. 64-65).

Essa teoria está baseada na ideia de que o investimento das pessoas em educação (instrução escolar), saúde e qualificação profissional contribui para a formação de um capital humano, investimento este que trará como retorno a possibilidade de acesso a outros bens de produção. Foi a partir desse ideário que os políticos e os intelectuais do sistema capitalista passaram a considerar essa teoria como saída, para os indivíduos das classes sociais mais pobres, dessa condição, segundo menciona Barbosa (2019).

Embora na realidade concreta não conste uma correspondência linear entre escolarização/ qualificação profissional/ inserção no mercado de trabalho, essa associação está presente no senso comum, “e tem servido para justificar a importância econômico-social da escola, tanto por parte de professores, pais e representantes do poder público, quanto representantes das mais variadas organizações da sociedade civil” (Barbosa, 2019, p. 65).

O autor argumenta que, por tratar-se o trabalho de atividade essencialmente humana, ação criativa e condição da produção/reprodução da existência, é preciso que as reflexões referentes ao mundo do trabalho adquiram espaço nas atividades pedagógicas desenvolvidas tanto na EJA como nas demais etapas e modalidades da educação escolar e pontua que isso deve acontecer.

Não no sentido de reduzir o direito à educação à instrumentalidade da formação para o trabalho, por meio de um viés instrumental, economicista e feitichizado, em que a educação é apresentada como redutora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, mas por compreender a escola

enquanto espaço de disputa, dinâmico e contraditório por se encontrar imersa no conflito de interesses presentes na sociedade. Desse modo, ao mesmo tempo, em que a escola possui importância estratégica

para a manutenção dos interesses do capital e a conservação da ordem econômica-política-social instituída [...] nela há também espaços de resistências e de ações contra hegemônicas, possuindo papel importante para a transformação social (Barbosa, 2019, p. 66).

Em vista dessas considerações, o autor destaca o caráter emancipador da EJA, visto sob “a perspectiva da formação humana, de direito subjetivo e como condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, em detrimento da concepção instrumental-preparadora de mão de obra conforme as demandas do mercado” (Barbosa, 2019, p. 66).

Aprende-se da fala do autor que a EJA pode contribuir para propiciar aos educandos condições de aquisição de visão mais crítica da realidade, de instrumentalizá-los para uma participação mais ampla na sociedade e não apenas corresponder aos interesses do mercado ou da classe social hegemônica.

Um outro aspecto mencionado por Barbosa (2019) é quanto à função que historicamente o Brasil desempenha na divisão internacional do trabalho, visto que as medidas adotadas nas últimas décadas não ocorreram acompanhadas dos interesses das classes dominantes e dirigentes, de caráter colonialista, autoritária e escravocrata em romper com a condição brasileira do capitalismo dependente. Em consequência,

Esta particularidade brasileira na totalidade das relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas mundiais tem servido de justificativa para negar a oferta de formação humanista e técnico-científica para todos os cidadãos brasileiros, considerada desperdício de dinheiro público na concepção dos neoliberais e seus intelectuais orgânicos, uma vez que a maioria dos postos de trabalhos abertos em nosso país é de trabalho simples, o que demanda uma formação simples para grande parte dos trabalhadores. Para esses, basta um padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva—rudimentos de leitura e escrita e as operações básicas da matemática—, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo (Barbosa, 2019, p. 66).

É nesse contexto que a EJA vem sendo relegada a segundo plano ou, dito de outra forma, permanece à margem do sistema educacional brasileiro. O reflexo são as precárias instalações físicas das escolas destinada e esse segmento; os baixos investimentos públicos voltados para a criação/manutenção de laboratórios de ciências e informática, a realização de atividades extraclasse e/ou a construção de quadras de poliesportivas, realidade esta que se tornou ainda mais grave nas escolas que ofertam a EJA, principalmente após sua participação no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que vigorou entre 1998-2006, ter sido vetada, de acordo com a análise de Barbosa (2019).

Constata-se que processos formativos diferentes são defendidos pelos intelectuais orgânicos do capital, com base no argumento da equidade e do suposto respeito às diferenças, certamente a equidade é um aspecto importante no que tange à EJA, especialmente quando se leva em conta a multiculturalidade que caracteriza essa modalidade, que implica diversidade nos modos de sentir, viver e estar no mundo dos distintos sujeitos. Por extensão, em razão disso, é preciso levar em conta e respeitar as múltiplas identidades e suas expectativas em relação à escola, à vida, ao futuro. Contudo,

No regime de acumulação flexível, [...] a equidade é reafirmada no intuito de manter a desigualdade educacional, fato que contribui para a permanência das desigualdades sociais e a polarização da mão de obra, à medida que se oferta, [...] formação simplificada, de curta duração e de baixos custos às pessoas em condição de desemprego ou submetidas a trabalhos precários, e educação científico-tecnológica mais avançada para um pequeno número de trabalhadores (Barbosa, 2019, p. 66).

Segundo Barbosa (2019), para que a Educação de Jovens e Adultos não esteja atrelada aos interesses do mercado e do capital e, sim, na perspectiva da formação humana, é necessário que o desenvolvimento das dimensões da cultura, ciência, tecnologia, trabalho, afetividade e política possibilite aos sujeitos o desvelamento da realidade social e, conseqüentemente, a se posicionarem na luta contra o trabalho alienado e a dualidade educacional, características das sociedades de classes.

Também analisando a escola a partir do papel de potencializadora da mão de obra considerada capital humano que se valoriza mediante investimento em qualificação, Pereira (2019) enfatiza que a ausência de uma escolarização embora contribua em parte para compreender a pobreza, não é o fator responsável pela produção dessa situação. A escola contribui nesse sentido, quando

não tem qualidade, segrega, não assume sua função precípua de internalização de conhecimento; isso termina por produzir um contingente de jovens com baixíssimos conhecimentos e habilidades básicas, o que implica na fragilização de sua sociabilidade; são, por força da lei, encaminhados a EJA engrossando as estatísticas do semianalfabetismo (Pereira, 2019, p. 276-277).

A EJA, na visão do autor, continua se caracterizando como um lugar de inclusão excludente, em que no primeiro momento o jovem e o adulto são incluídos na sala de aula, mas diante da fragilidade pedagógica que caracteriza os processos de ensino-aprendizagem, esses

sujeitos acabam excluídos, não são cognitivamente e socialmente beneficiados. Configura-se aí o fenômeno da aprovação reprovada, em que os educandos são promovidos nas avaliações da aprendizagem, mas sem a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, saberes e habilidades (Pereira, 2019).

Diante dessa realidade, a EJA acabou vulnerabilizada e concebida como uma educação frágil destinadas às pessoas mais pobres. Para não mais ser assim concebida, essa modalidade de educação precisa assumir práticas e “sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (Arroyo, 2007, p.7).

O que se tem percebido ao analisar a história da EJA no país é sua fragilidade política e pedagógica, visto ser marcada pelo aligeiramento, predominantemente, destinada à correção de fluxos e diminuição dos índices de baixa escolaridade ou analfabetismo, ao invés de promover a socialização das bases de conhecimento (Pereira, 2019).

Conforme mencionado por Calaça e Silva (2016), os estudantes da EJA normalmente exercem atividades laborais simples e de baixa remuneração. Assim, a escola para eles significa a possibilidade de melhorar suas condições de trabalho e renda. As autoras afirmam:

Os sujeitos da EJA são trabalhadores e que quase sempre exercem funções práticas que necessitam de um nível de escolaridade menor. A escola então se torna um espaço de formação, onde o conhecimento recebido traz consigo a possibilidade de uma ascensão profissional e pessoal (Calaça; Silva, 2016, p. 5-6).

Desse modo, a perspectiva dos estudantes da EJA é que a escola lhes propicie conhecimento e formação para que tenham condições de continuarem os estudos, que por razões diversas não foi possível antes, além de dar-lhes condições de obterem um emprego melhor e terem, assim, uma vida mais digna. Conforme ressaltado por Calaça e Silva (2016, p. 2):

Dentro do ambiente escolar da EJA foi observada a importante relação dos alunos com o trabalho: por serem trabalhadores, por terem interrompido a escolarização por conta do trabalho ou por buscarem na EJA uma perspectiva de vida melhor através de uma formação a mais. Dessa forma as relações dos alunos com o trabalho é algo muito relevante, o trabalho representa o sujeito, o qualifica, é seu modo de vida (Calaça; Silva, 2016, p. 2).

O trabalho é atividade exclusivamente humana e para realizá-lo o homem idealiza, projeta e, em seguida, materializa-o, estabelecendo relações concretas de produção, segundo é pontuado por Costa (2013). A autora ainda esclarece:

Na atualidade, as relações sociais estabelecidas seguem o caminho da fragmentação, da heterogeneidade e da complexidade do trabalho. Desde a Terceira Revolução Industrial, o mundo globalizado, com as novas tecnologias da informação, a microeletrônica, a informática e técnicas afins, tem a característica de empregar novas formas de organização do trabalho. Essa revolução vem fixando marcas da exclusão, a força de trabalho é dividida em trabalhadores do centro e da periferia, dicotomizando o grupo que possui conhecimento, sobretudo tecnológico, produzindo relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico (Costa, 2013, p. 68-69).

Nesse sentido, o que tem ocorrido é a exigência de maior formação da mão de obra para atuar no mundo do trabalho. Tem-se suscitado do trabalhador maior especialidade do trabalho, com a exigência do trabalho intelectual suplantando o trabalho manual. Em face de todas essas mudanças, das novas exigências do mercado e da relevância do trabalho para os sujeitos da EJA, ele deve ser relevado no processo educativo desses sujeitos. Sobre isso, Bicalho e Jardim (2018, p. 59) argumentam:

a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve situar-se na compreensão do trabalho como princípio educativo, considerando suas características ontológicas e especificidades históricas. O trabalho não pode ser excluído como realidade concreta na vida das pessoas. Estas devem ser encaradas enquanto sujeitos que produzem sua existência, em um sistema de relações contraditórias e desiguais.

Desse modo, uma educação de jovens e adultos que pretende ser crítica e emancipadora precisa desenvolver temas relativos ao trabalho, às contradições e interesses que o permeiam, abordando-o em todas as disciplinas, por se tratar de uma questão primordial na vida dos educandos.

4.3 A educação de jovens e adultos em Goiás

Em Goiás, a exemplo do que aconteceu no Brasil, houve a utilização do rádio na educação popular, notadamente nos anos de 1960, quando foi criado o Sistema Educacional Tele-Radiofônico de Goiás – SETERGO. Nesse período, conforme identificado por

Machado Santos e Ventura (2023), em seus estudos para a educação de jovens e adultos a distância no Estado, além do rádio, também a televisão era utilizada como meio de propagação educativa. Em relação ao Setergo, os autores ressaltam que sua atuação foi concentrada pela igreja, a partir da estratégia das escolas radiofônicas.

Outro aspecto da expansão da educação a distância em Goiás foi a participação da Juventude Universitária Católica – JUC, que fora fundada em 1950, no Brasil. A JUC, de acordo com Machado Santos e Ventura (2023, p. 318), “teve grande relevância na reformulação do pensamento e das ações católicas pelo Brasil, em que o foco era o social. Goiás foi precursor nessas ações propostas pelo pontificado e teve como grande parceiro a JUC.”

Em Goiás, as principais fontes de atuação envolviam as questões agrárias e educacionais, especialmente de jovens e adultos, visto que na ocasião a educação para esse público tratava-se de uma questão séria e urgente, que suscitava expansão de oportunidades para o acesso à educação. Uma ideia foi a implantação de escolas radiofônicas com a finalidade de oferecer uma educação suplementar e contribuir com o Estado no projeto desenvolvimentista. O argumento para essa implementação era o despreparo dos trabalhadores rurais, inviabilizando a integração desenvolvimentista (Machado, Santos Ventura, 2023).

O que se buscava era a redução das altas taxas de analfabetismo em Goiás, uma vez que, na década de 1960, representavam 55, 2% da população. A intenção da igreja com o ensino popular ou o ensino de jovens e adultos estava atrelada, na realidade, à busca de maior aproximação da instituição com a população rural. O fato é que as ações fossem religiosas ou estatais, estavam imbuídas de uma institucionalidade, na verdade, intencionalidade, tanto de caráter populista, como visava a manutenção da hegemonia da Igreja Católica (Machado, Santos Ventura, 2023).

Com o golpe civil-militar de 1964, que instaurou a ditadura no país, o movimento voltado para a educação popular em Goiás foi significativamente afetado. De acordo com pesquisas dos autores citados, constatou-se que

O espaço na Rádio Difusora para o MEB/Goiás será radicalmente alterado a partir das mudanças que a Igreja Católica fará com o avanço da repressão pelo regime. Coordenadores e monitores do MEB/Goiás resistirão nos dois primeiros anos à repressão, mas, como em todo o país, as escolas radiofônicas sofreram com a imposição do viés conservador e tecnicista do sistema educativo do período

da ditadura militar (Machado, Santos Ventura, 2023. P.319).

Um aspecto identificado pelos autores em suas pesquisas relacionadas às experiências da EJA em Goiás, foi que a veiculação dos programas educativos na TV Goiana acontecia bem cedo em relação ao Rio de Janeiro, antes das seis horas da manhã, o que provavelmente não favorecia os trabalhadores.

Destacam ainda, em relação à Educação de Jovens e Adultos em Goiás e em relação à estratégia da tele-educação, que a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Sistema S, percebeu o Estado de Goiás como um dos seus principais laboratórios. No estado, a estratégia do Telecurso começa a ser veiculada desde 1978. Conforme destacado por Oliveira (2011), citado por Machado Santos e Ventura (2023, p. 319):

Ao que tudo indica, a FRM não encontrou dificuldades para a instalação do projeto no Estado de Goiás. O principal parceiro era a organização Jaime Câmara, de propriedade dos irmãos Câmara, que eram donos tanto da emissora afiliada da Rede Globo no estado, a TV em Anhanguera, quanto ao jornal O Popular, periódico encarregado pela distribuição dos fascículos do Telecurso na região.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos em Goiás acontece em conformidade com os mesmos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação para todo o território nacional, sendo que “A primeira etapa compreende o Ensino Fundamental I, a segunda etapa o Ensino Fundamental II, e a terceira etapa corresponde ao Ensino Médio” (Silva; Sampaio; Mello, 2021, p. 5).

A terceira etapa está dividida em três períodos semestrais, correspondendo, assim, a dezoito meses de duração.

No segundo semestre de 2019, o Conselho Estadual de Educação de Goiás aprovou e autorizou a oferta da Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a distância (EJATEC), para a Terceira Etapa no período noturno (Silva; Sampaio; Mello, 2021). De acordo com Costa, Felício e Ferreira (2020, p. 50),

Esse projeto foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, (Seduc Goiás), iniciada em agosto de 2019, em nove Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) denominado Escolas- Polo, distribuídas nos seguintes municípios de Goiás: Anápolis, Catalão, Iporá, Formosa, Caldas Novas, Aragarças, Ceres e em Goiânia.

O projeto foi criado com a finalidade de ampliar as possibilidades de estudo, adotando-se para isso, uma estrutura pedagógica flexível, em consonância com o perfil e a necessidade de jovens e adultos atendidos. Outro objetivo da EJATEC foi “desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de promoção e transformação educacional” (Costa; Felício; Ferreira, 2020, p. 51).

A carga horária do referido projeto corresponde a 1.200 horas, assim distribuída: 400 horas semestrais, sendo que 80% dessa carga será cumprida a distância e 20% presenciais. A estrutura da matriz curricular corresponde aos três semestres, está distribuída por área de conhecimento e se encontra agrupada em quatro áreas do saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os professores são modulados de acordo com a área de conhecimento. A definição do número de horas-aulas é realizada em conformidade com a quantidade de alunos atendidos. Se o número de alunos for de 50 a 150, então a carga horária será de 20 horas, correspondendo a três dias na semana. Se o número de estudantes for superior a 150 até 300 pessoas, a carga horária será de 30 horas, correspondendo a cinco dias na semana, conforme descrito por Costa; Felício; Ferreira (2020, p. 52):

As aulas da EJA a distância são proporcionadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido no Modular Object Oriented Distance (Moodle). Esse projeto contempla momentos de aulas presenciais. Ao todo, são seis encontros presenciais obrigatórios: um para a aula inaugural, no começo de cada módulo, dois encontros correspondente aos plantões de dúvidas e mais dois encontros durante o curso destinado à realização de avaliações finais. As atividades presenciais ocorrerão nos Polos de Apoio Presencial (PAP), em concordância com o calendário estabelecido pela Seduc-Goiás.

A frequência mínima exigida dos alunos corresponde a 75% do total de horas letivas presenciais no curso, nas quatro áreas do conhecimento relativas à terceira etapa.

Outro aspecto relacionado à EJATEC é que, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a participação do aluno é considerada somente para fins avaliativos, não examinando-se os acessos ao AVA “para estudos individuais, pesquisas, elaboração de atividades, interação com o professor/aluno/conteúdo, participação em fóruns e atividades avaliativas” (Costa; Felício, Ferreira, 2020, p 52).

Os estudantes são acompanhados no processo de aprendizagem por professores

mediadores de cada área do conhecimento. Eles têm por função solucionar as dúvidas dos alunos online, promovendo a participação e colaboração de todos nas atividades de interação e de comunicação entre estudantes/professores, mediadores e entre estudantes/estudantes. Destaque-se como proposta do projeto:

Desenvolver processo de interação permanente e continuada e não apenas mensagens isoladas. O material didático é produzido pelos professores das turmas de EJA, pela Gerência de Educação a distância e pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, incluídos no AVA para consultas e downloads (Costa; Felício; Ferreira, 2020, p. 52).

A mediação das tecnologias, sobretudo as digitais, no processo de ensino e aprendizagem, em especial na educação básica, em qualquer modalidade, sempre representou um grande desafio para gestores educacionais, professores, estudantes e famílias.

Isso porque o cenário escolar é caracterizado por dificuldades que dificultam esse processo. Entre os fatores responsáveis por essa dificuldade estão:

o acesso e a interação e esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com as tecnologias (Alves, 2020, p. 50).

Essas dificuldades vêm sendo constatadas no cenário educacional, nos distintos níveis de ensino (fundamental, médio e superior), há mais de duas décadas, problemática que torna-se ainda mais evidente com a pandemia da Covid-19 e a prática do ensino remoto emergencial, inclusive em relação à EJA, como se verá em momento posterior neste capítulo.

Em Goiânia, a Educação de Jovens e Adultos é desenvolvida de acordo com os critérios determinados pelo programa EJATEC, sendo que atualmente funcionam na capital seis escolas do referido programa. São eles Centro de Educação de Jovens e Adultos Universitário, Colégio Estadual Professor Wilmar Gonçalves da Silva, Colégio Estadual Jardim Vila Boa, Colégio Estadual João José Coutinho, Centro de Ensino Em Período Integral Arco Iris, Centro de Ensino Integrall Ary Ribeiro Valadão Filho.

4.4 O Ensino Remoto Emergencial

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, foi reconhecido no Brasil pelo decreto número nº 6 de 20 de março de 2020, com impactos significativos nas esferas social, econômica, política cultural e educacional do país. A crise que então se estabeleceu, em nível mundial, provocou muitos desafios, especialmente no âmbito educacional, visto que a questão que então se colocava era de como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem nesse cenário de pandemia e, consequente, isolamento social, conforme relato de Almeida e Souza (2022).

Em relação à educação, ocorreu uma mobilização nos âmbitos federal, estadual e municipal, a partir da aprovação de portarias e decretos, tais como a Portaria nº 343/2020, o Decreto nº 6/2020 e o Decreto nº 15.391/2020/2020, citado por Almeida e Souza (2022), com a finalidade de criar meios que viabilizassem a realização das aulas, mesmo com distanciamento social.

Decidiu-se então pelo ensino remoto, significando que professores e estudantes teriam de migrar para o ambiente virtual. Esse momento foi especialmente desafiador, considerando a complexidade social brasileira marcada pela baixa inclusão digital e a precarização educacional.

De acordo com a explicação de Alves (2020, p. 358), “As práticas de educação remota se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, segundo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia”. Docentes e discentes, na verdade, enfrentaram dificuldade de adaptação à nova realidade e tiveram que se adequar ao ensino e à aprendizagem totalmente remoto, conforme descrito por Alves (2020, p. 358): “Na educação remota, predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais.”

Para os estudantes das classes sociais mais vulneráveis economicamente, os desafios foram maiores, dada a falta de acesso à internet e às ferramentas necessárias, como computadores, tablets, notebooks e smartphones. Em vista disso, essas pessoas acabaram enfrentando maiores desafios e seu processo de aprendizagem acabou sendo ainda mais precarizado.

Assim, a EJA, que já se encontrava fragilizada e enfrentando inúmeras dificuldades, teve sua situação agravada. O ensino remoto reforçou a exclusão vivenciada por seus sujeitos, tanto os docentes como os discentes, visto que não estavam preparados para as atividades escolares, com a mediação das plataformas digitais, tanto em razão do nível do letramento digital, como devido às limitações de acesso às tecnologias da informação e comunicação, e ainda às dificuldades de sua utilização para atividades mais complexas (Almeida e Souza, 2022). Desse modo,

O ensino remoto trouxe uma nova realidade para toda a sociedade, especialmente para estudantes e professores que vivenciaram drástica mudança no ensino escolar em certo espaço de tempo. O uso de plataformas virtuais de ensino evidenciou a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias como recurso central no processo de construção do conhecimento. O ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais muitas vezes eles não têm. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos, pessoais com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso de celulares como principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família e com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ensino remoto chega às diferentes camadas sociais, interferindo diretamente no estímulo à continuidade dos estudos (Souza, Miranda, 2021, p. 51).

Goiás, no dia 17 de março de 2020, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE, a partir da resolução nº 02/2020, estabeleceu o Regime Especial de aulas não presenciais, REANP, para todo o Sistema Educativo do estado, conforme relatado por Santos (2021) que destaca:

Este regime definiu, essencialmente, a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências das unidades escolares. O regime especial foi estabelecido até o dia 30 de março, podendo ser prorrogado de acordo com as orientações das autoridades sanitárias. Assim, esse regime foi prorrogado durante todo o ano de 2020, e início de 2021 (Santos, 2021, p. 30).

No dia 23 de março de 2020, o REANP teve início para todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, abrangendo as escolas que aderiram ao programa, às quais foi disponibilizado um cronograma de atividades em consonância com os componentes curriculares e conteúdo de cada etapa, ano e série (Goiás, 2020).

A orientação acerca da elaboração do plano de ação das unidades foi feita pelas superintendências da Secretaria por meio de uma web conferência com coordenadores

regionais e gestores, sendo que nessa ocasião tratou-se de questões referentes à produção de materiais e planejamento das atividades, que seriam realizadas pelos alunos.

A maior parte das escolas optou pela elaboração e distribuição de material impresso, videoaulas e transmissão de conteúdos em plataformas virtuais e redes sociais, como Google Meet, Zoom, Facebook e WhatsApp. O cronograma de aulas, então definido, e a lista de atividades a serem realizadas durante as aulas não presenciais foram fixadas na porta das instituições escolares (Santos, 2021).

Conforme informações apresentadas pelo autor, “Em 24 de março de 2020, mais de 97% da rede estadual, 1.017 escolas aderiram ao REANP. Todas as escolas da zona rural aderiram ao regime especial, mesmo em comunidades sem acesso à internet. Os alunos receberam conteúdos didáticos e lista de atividades (Santos, 2021, p. 31).

A princípio, a orientação das turmas aconteceu, principalmente por meio das tecnologias digitais. Orientou-se os professores quanto à organização das turmas virtuais, recorrendo para isso a recursos tecnológicos diversos, como Skype, Zoom, WhatsApp, para os alunos que tinham acesso à internet.

Esse foi o momento de grande desafio para a educação em todas as modalidades de ensino. E, para tentar minimizar as perdas dos estudantes, uma série de ações foram adotadas. A título de exemplo optou-se por mencionar duas delas, como o Portal NetEscola. Este foi criado para auxiliar professores e estudantes da rede estadual, lançado em 3 de abril de 2020. Tratava-se de portal de conteúdos com aulas e listas de atividades para todas as séries de ensino fundamental e ensino médio. Possuía conteúdos em formato de textos e vídeos, abordando todos os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento. Era realizado semanalmente (Santos, 2021).

A finalidade do portal era disponibilizar conteúdos complementares às aulas não presenciais. Os professores podiam trabalhar com os estudantes às aulas postadas no portal. Visto que o acesso a ele era livre, auxiliava também estudantes das redes privada e municipal de todo o Estado de Goiás. Outra ação foi o programa Seduc em Ação, que passou a ser disponibilizado a partir do dia 4 de maio de 2020, oferecendo videoaulas transmitidas pela TV e rádio.

O programa era apresentado duas vezes por dia, de segunda a sexta-feira. As aulas transmitidas pela manhã eram destinadas às turmas do ensino médio. Aquelas transmitidas à

tarde abordavam conteúdo do ensino fundamental. Os temas abordados nas aulas seguiam o mesmo cronograma das aulas e atividades do portal NetEscola. Com essa estratégia, buscou-se também diminuir a exclusão dos estudantes que não tinham acesso à internet (Santos, 2021).

Em sua reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pela educação no ambiente de pandemia e ensino remoto, Peixoto e Marcon (2022) destacam que nesse cenário a escola pública encontrava-se já bastante fragilizada e precária, com as redes públicas de ensino já bastante instáveis e debilitadas. O trabalho docente, por sua vez, estava em crescente processo de flexibilização e de precarização. Desse modo,

Os problemas permaneciam e acentuavam-se diante do distanciamento social. Como exemplo, havia as desigualdades de acesso aos equipamentos de informática e de acesso à internet, além do fato de muitas famílias não dominarem os códigos e as linguagens praticadas nas escolas para poderem acompanhar os seus filhos nos afazeres educacionais. Em especial, os estudantes de baixa renda que não tinham recursos disponíveis para acompanhar as aulas online (Peixoto; Marcon, 2022, p. 10).

O regime emergencial adotado em tempo de pandemia acabou, evidenciando e até agravando as já alarmantes desigualdades que caracterizam a educação. As autoras ressaltam que em um momento de aprofundamento da crise econômica, a proposta de ensino não presencial tinha um caráter elitista, visto que os alunos das classes sociais mais privilegiadas tinham amplas condições de acompanhar regularmente as aulas e acessar plenamente os conteúdos dados.

Com a crise sanitária, a diferença entre as duas escolas, além de se intensificar, ficou mais evidente. Nesse mesmo contexto, as desigualdades sociais também se tornaram mais latentes, refletindo a posição política do governo. Sobre isso, Peixoto e Marcon (2022, p. 11) mencionaram que “as desigualdades econômicas entre classes refletiram o cenário das condições estruturais da educação escolar, sendo agravado pelo forte viés neoliberal da gestão política de extrema direita, ultraconservadora e autocrática do governo federal vigente.”

No âmbito das políticas neoliberais das últimas décadas, pautadas nos acordos internacionais, sobressai a lógica financeira, visando o fortalecimento do mercado em detrimento dos investimentos públicos destinados aos setores sociais, entre os quais a cultura e a educação.

A partir das considerações apresentadas, foi possível constatar que o cenário da pandemia, isolamento social, ensino remoto imposto à educação em todas as categorias de ensino, especialmente à escola pública, trouxe grandes desafios, além de evidenciar com maior intensidade as suas mazelas. A escola pública já em crise e precarizada teve a sua situação agravada, colocando a necessidade de ser repensada, relevada, priorizada, visto que para essa educação afluem aqueles sujeitos que mais precisam dela, que a concebem como condição para adquirir conhecimento, melhorar suas condições de trabalho e vida e inserção na sociedade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificar as percepções dos professores de História e Educação Física sobre suas experiências na Educação de Jovens e Adultos, nas modalidades Educação a distância e Ensino Remoto foram realizadas entrevistas com quatro docentes de três escolas públicas de Goiânia, localizadas na Região Leste da Capital. Foram entrevistados dois professores de Educação Física e dois professores de História, embora o número de docentes contatados fosse maior.

A realização da pesquisa em instituições que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância, em Goiânia, foi marcada por diversos obstáculos logísticos e institucionais, que afetaram de forma significativa a coleta de dados.

Uma primeira tentativa para visitar as escolas aconteceu no mês de junho de 2024, no entanto, por ser final de semestre, os docentes alegaram estar sobrecarregados com suas atividades.

A segunda tentativa foi feita nos meses de setembro e outubro de 2024. Dois colégios na região noroeste não responderam às repetidas mensagens de solicitações de entrevistas, fato que limitou o número de entrevistados. Além disso, nos colégios em que a pesquisa foi realizada, nem todos os profissionais se dispuseram responder o questionário.

Os professores entrevistados possuem ampla formação acadêmica. Uma professora de Educação Física tem Licenciatura e Bacharelado na área e Pós-Graduação em Planejamento Educacional. Um docente tem Licenciatura e Bacharelado em História, Pós-Graduação em História do Brasil Regional e Mestrado em Educação. Uma professora de História é graduada em Geografia e tem Mestrado em Educação. E um professor de Educação Física tem magistério, é graduado, pós-graduado e Mestre em Letras e Literatura, é graduado em Geografia e tem Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado nessa mesma área.

O profissional esclareceu que o eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias inclui as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Como o docente responsável pela Educação Física se desvinculou da escola, ele assumiu a disciplina.

Para a obtenção das informações pretendidas usou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, constituído predominantemente de questões abertas (ver em Anexo). As informações contidas nas entrevistas foram tabuladas e analisadas, sendo que os resultados foram organizados a partir de quatro categorias: a) Uso das TDICS e a prática docente na EJA, na modalidade a distância, e no ensino remoto emergencial; b) Formação continuada na EJA, na

modalidade a distância, e no ensino remoto emergencial; c) Êxitos, dificuldades e frustrações na prática docente na EaD e no ensino remoto emergencial; d) Especificidades relativas às disciplinas de História e Educação Física.

Os entrevistados foram aqui identificados como professor 1 (P1), professor 2 (P2), professor 3 (P 3) e professor 4 (P 4).

5.1 Uso das TDICS e a Prática Docente na EJA na Modalidade a Distância e no Ensino Remoto Emergencial

Na atualidade, o desenvolvimento e a difusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vem influenciando significativamente os diversos setores da sociedade (Gomes; Brito, 2014). Em tempos de conectividade, de interação e compartilhamentos, obviamente a educação não ficaria imune aos impactos que isso representa. O acesso aos – e a interação com – artefatos tecnológicos, tanto por parte dos alunos como por parte dos docentes configura-se como uma importante questão, considerando que nem sempre o acesso dos sujeitos e a infraestrutura das escolas favorecem a realização das atividades que precisam das plataformas digitais. Esse cenário se complexificou na EJA, no período de ensino remoto emergencial e na modalidade a distância, visto que todo o processo nesses contextos se organizava/organiza e se desenvolveu/desenvolve por meio das TDICs.

Questionados quais TDICs costumam utilizar na EJA a distância e se dominam todos os recursos por elas oferecidas, os professores entrevistados relataram suas experiências e dificuldades enfrentadas. A professora 1 (Educação Física) reconheceu a relevância das novas tecnologias ao afirmar: “Sim, os vídeos aulas, as imagens são muito favoráveis e torna as aulas mais atraentes para os alunos e também como estudo para fazer pesquisas” (P1).

Essa visão corresponde à opinião de Benevutti (2018), que argumenta que a inclusão de ferramentas digitais, como vídeos e imagens, pode aprimorar o processo de ensino, especialmente ao desafiar a abordagem tradicional das aulas presenciais. Segundo a autora, o formato virtual proporciona uma flexibilidade maior, algo essencial para os estudantes da EJA, que frequentemente têm dificuldades em seguir uma rotina escolar tradicional.

Silva et al (2025) sustentam essa perspectiva ao indicar que as ferramentas digitais promovem uma aprendizagem mais engajada, inovadora e reflexiva. Dessa forma, a incorporação

dessas tecnologias, ainda que de maneira restrita, já é um passo à frente na elaboração de abordagens pedagógicas mais interativas e adaptadas ao contexto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, a declaração da docente evidencia como as tecnologias podem facilitar o trabalho do professor e enriquecer o processo de formação, tornando-o mais envolvente e inclusivo.

Embora reconheçam as vantagens das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), os professores entrevistados apontaram restrições consideráveis no que diz respeito à competência no uso dessas ferramentas. A própria professora P1, admitiu não dominar todos os recursos disponíveis, ficando limitada ao uso do smartphone e do computador. Os professores P2 e P4 também enfrentam esta situação. O professor P2 (de História) afirmou que não domina todos os recursos oferecidos pelas TDICs, utilizando basicamente o computador para baixar alguns conteúdos e pesquisas online. O professor P4 (de Educação Física), por sua vez, afirmou que o início de seu trabalho com EaD foi muito difícil em razão da falta de familiaridade com as novas tecnologias.

As falas desses professores dialogam com estudo de Paraguassu (2021). Essa autora enfatiza que muitos professores não possuem o domínio técnico-pedagógico necessário para atuarem com segurança em ambientes virtuais, o que compromete diretamente sua capacidade de mediação e acompanhamento das trajetórias formativas dos estudantes. Sob essa questão, o estudo de Rovai e Grillo (2019) destaca que a adaptação dos docentes às tecnologias exige tempo, suporte institucional e formação continuada. De acordo com as autoras, essa transição implica não apenas o domínio técnico, mas também a reconstrução de práticas pedagógicas que incorporem as TDICs de forma significativa, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA.

Nessa mesma direção, Silva (2023) ressalta que a formação inicial dos professores ainda não contempla de forma satisfatória a preparação para o uso pedagógico das tecnologias, o que resulta em práticas muitas vezes improvisadas ou pouco eficazes. Do mesmo modo Saenger e Teixeira (2020) apontam que, apesar do discurso de democratização do acesso à educação pela EaD, as desigualdades permanecem, principalmente devido à ausência de políticas públicas de inclusão digital. Os autores argumentam que, tanto para docentes quanto para discentes da EJA, o acesso às TDICs, às tecnologias e à internet de qualidade é desigual. E o fato de não saber usá-la é reflexo da falta de letramento digital, aprofundando assim os abismos educacionais já existentes.

Klostermamm (2016) amplia esse debate ao evidenciar que a EaD demanda um rompimento com práticas pedagógicas tradicionais centradas no contato presencial, exigindo que os professores adotem metodologias mediadas por tecnologias. Contudo, a autora observa que muitos docentes da EJA desconhecem ferramentas básicas das plataformas digitais, como chats, vídeos e softwares de apoio ao estudo, revelando uma lacuna formativa ainda não superada.

Em relação ao acesso às TDICs, o professor P2 ressalta que, como docente na EJA a distância, não tem enfrentado dificuldades em relação ao acesso, já que “Todos os professores receberam notebook” (P 2). No entanto, isso não se refletiu em relação aos alunos. Afirma o professor P2 que

A proposta da EJATEC é pela plataforma Moodle, mas a comunicação pela plataforma não funcionou devido ao acesso demorado dos alunos. Ai a escola juntamente com a coordenação criou o grupo de WhatsApp e a comunicação é feita através desse grupo” (P 2).

A iniciativa adotada pela escola do professor P2, no entanto, não continuou, visto que os estudantes enviavam mensagens nos finais de semana, o que acabou se tornando um transtorno. O emprego do WhatsApp como uma alternativa de comunicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à distância, substituindo parcialmente o Moodle, revela práticas pedagógicas que muitas vezes são improvisadas devido às limitações estruturais e de capacitação (docente e discente) enfrentadas nessa modalidade.

Como observam Rovai e Grillo (2019), a inclusão de tecnologias na Educação a Distância (EaD) requer uma mediação pedagógica intencional, o que nem sempre se concretiza ao se utilizar aplicativos informais do cotidiano. Paraguassu (2021) complementa essa visão ao mencionar que muitos educadores, frente à falta de formação específica e à complexidade das plataformas oficiais, preferem ferramentas mais simples, como o WhatsApp, mesmo que isso resulte em uma mediação educativa menos eficaz.

Silva (2023) acrescenta que a escolha por ferramentas mais básicas está relacionada ao acesso restrito à internet e à alfabetização digital dos alunos, o que torna plataformas como o Moodle inviáveis para uma parcela significativa do público da EJA.

Finalmente, Klostermann (2016) argumenta que essa escolha pedagógica não apenas demonstra a falta de conhecimento técnico, mas também a continuidade de práticas educativas tradicionais, desconectadas das oportunidades de formação que as tecnologias oferecem.

Dessa forma, a adoção do WhatsApp, embora necessária em certos contextos, expõe as fragilidades da EaD na EJA e ressalta a urgência de investimentos em infraestrutura, formação e abordagens pedagógicas para assegurar a eficácia e a inclusão digital nesse formato de ensino.

Sobre o exercício da prática docente na EAD, o professor P4 buscou superar suas dificuldades iniciais com a tecnologia em diálogo com sua filha:

Então, foi difícil pra mim, a princípio, porque tudo novo e minha filha ajudou um pouco no começo, porque eu sou igual os alunos. Eu não tinha a menor condição, não conhecia a plataforma, então fui em busca de orientação (P 4).

A atitude do professor P4 em buscar ajuda e orientação evidencia a disposição dos docentes em se apropriarem das ferramentas digitais, mesmo diante de obstáculos. Essa realidade é também discutida por Klostermann (2016), que ressalta a necessidade de romper com práticas pedagógicas tradicionais centradas no contato presencial, adotando metodologias mediadas por tecnologias. A autora observa, como outros autores mencionados anteriormente, que muitos professores da EJA desconhecem funcionalidades básicas das plataformas virtuais, como chats, vídeos e programas de apoio ao estudo, revelando uma lacuna formativa ainda persistente.

No que tange à infraestrutura, Machado, Santos e Ventura (2023) evidenciam que, mesmo com o avanço tecnológico desde as escolas radiofônicas até as plataformas digitais, a formação docente continua sendo um fator crítico. Nesse sentido, Silva (2023) destaca que a ausência de capacitação adequada, aliada à precariedade no acesso a dispositivos e à banda larga, compromete a efetividade do ensino a distância para sujeitos da EJA.

Para mitigar os efeitos da exclusão digital, os professores entrevistados relataram ainda a adoção de tarefas impressas como estratégia para alcançar os alunos com maior dificuldade de acesso. Contudo, os prazos extensos para devolução dessas atividades imprimiram lentidão ao processo pedagógico, gerando preocupações quanto à eficácia da avaliação e ao acompanhamento da aprendizagem. Essa situação confirma os apontamentos de Saenger e Teixeira (2020), ao refletirem sobre a desigualdade no acesso às TDICs e à internet de qualidade como reflexo direto da ausência de políticas públicas voltadas para a democratização digital na EJA.

O emprego da plataforma Moodle, conforme relato de todos os docentes, não teve o êxito esperado, para o enfrentamento dessa dificuldade, todos os professores entrevistados recorreram à criação de grupos de WhatsApp com a finalidade de tornar a comunicação mais eficiente e facilitar

o envio de tarefas. A ferramenta serviu, ainda, para o compartilhamento de atualizações e notificações para a busca ativa dos estudantes.

Essa escolha, ainda que limitada, foi vista como uma forma mais acessível de contato e troca de informações. Klostermann (2016) e Silva (2023) apontam que os professores da EJA frequentemente precisam encontrar alternativas para contornar as falhas de comunicação institucional, e recorrem a ferramentas mais familiares aos alunos, como aplicativos de mensagens e redes sociais. Contudo, a adoção dessas tecnologias, muitas vezes, se dá de maneira não planejada, desprovida de mediação pedagógica sistemática.

Para além do WhatsApp, o professor entrevistado P1 disse ter experienciado em suas atividades pedagógicas outras plataformas, como o Classroom, Google Meet e o Zoom, no entanto, não obtiveram o êxito esperado. A escolha por plataformas alternativas se mostra coerente com os estudos de Klostermann (2016) e Silva (2023), que identificam a tentativa dos professores de adaptar suas práticas por meio de ferramentas mais acessíveis aos estudantes, mesmo que tais usos ocorram de maneira pouco planejada e com frágil respaldo formativo.

Assim, com base nos dados analisados e na literatura que fundamenta este estudo, é possível considerar que a utilização das TDICs na prática docente da EJA, na modalidade a distância, não ocorre de forma homogênea, tampouco isenta de desafios. Ao contrário, os relatos dos professores evidenciam que o domínio das tecnologias digitais se configura, simultaneamente, como uma exigência urgente e uma das principais fragilidades do modelo de EaD voltado à EJA. Essa realidade, amplamente discutida por autores como Rovai e Grillo (2019), Paraguassu (2021), Silva (2023) e Klostermann (2016), Saenger e Teixeira (2020), Machado, Santos e Ventura (2023) aponta para a necessidade de investimentos contínuos e estruturados em formação continuada, melhoria da infraestrutura tecnológica e ampliação do suporte técnico-pedagógico. Somente a partir da superação dessas lacunas será possível consolidar práticas educativas mediadas por tecnologias que estejam verdadeiramente comprometidas com os princípios da inclusão, da equidade e da emancipação dos sujeitos da EJA.

No contexto do ensino remoto emergencial, as experiências compartilhadas pelos professores entrevistados indicam dificuldades persistentes que se alinham com os desafios identificados em algumas pesquisas realizadas durante a pandemia.

De maneira geral, todos os docentes entrevistados mencionaram a falta de familiaridade com as TDICs e a dificuldade em manter a interação com os alunos como os principais obstáculos enfrentados nesse período.

A falta de familiaridades de docentes com as TDICs no período pandêmico também foi identificada na pesquisa de Correia e Nascimento (2021). Estes autores analisaram os impactos da Covid-19 na educação, com ênfase na EJA, e mencionam como uma das principais dificuldades dos docentes a adaptação às tecnologias digitais, visto que tiveram de atuar nesse contexto, muitas vezes sem experiência prévia em relação à utilização de plataformas do ensino remoto ou recursos tecnológicos, além das dificuldades para manter o engajamento dos alunos (Correia e Nascimento, 2021).

Diante da falta de capacitação adequada e do desconhecimento sobre a utilização das tecnologias digitais, alguns professores investigados buscaram ajuda informal de amigos e familiares. A educadora P1 relata: "Minha abordagem consistiu em procurar apoio de colegas de trabalho, familiares e até mesmo dos meus filhos."

O docente P4 destaca a importância dessa interação em grupo:

[...] costumávamos ter sessões de ensino entre nós, educadores, para apoiar uns aos outros. Quem tinha mais conhecimento ficava responsável por organizar a aula e ensinar os colegas. Essa era a nossa vivência (P 4).

Essas abordagens de superação pessoal, embora dignas de reconhecimento, revelam a falta de políticas institucionais que ofereçam suporte técnico e pedagógico. Nesse contexto, Borges (2024) também apontou, em sua pesquisa, as principais dificuldades dos docentes: a falta de experiência e formação específica para uso crítico das tecnologias dificultando a adaptação das ações pedagógicas ao formato remoto e a carência de recursos e suporte tecnológico diante da insuficiência de dispositivos e plataformas adequadas que permitissem oferecer um ensino de qualidade, da EJA, a distância. De acordo com a autora, além dos desafios técnicos, os docentes se depararam com problemas estruturais, como a falta de equipamentos adequados e a limitação do acesso à internet pelas famílias.

E como apontado por Borges, a dificuldade não se limitou apenas ao domínio didático das ferramentas digitais, mas englobou também fatores materiais e estruturais que afetaram diretamente a prática dos docentes. O professor P2 destacou a falta de equipamentos disponíveis na época, que não atendiam às demandas do ensino remoto, obrigando-os a investir na aquisição de novos

recursos tecnológicos. Como ele mesmo relata, “Os educadores enfrentaram diversas despesas ao implementar as aulas online, incluindo a compra de notebooks e acesso à internet. Além disso, os equipamentos que já possuíam eram antiquados” (P2).

Essa questão destacada por P2 dialoga com as observações de Fantinato, Freitas e Dias (2020) que perceberam que a adaptação às tecnologias digitais foi dificultada não só pela ausência de experiência anterior dos professores, mas também pela falta de suporte técnico e de uma infraestrutura apropriada. Os autores enfatizam que essas restrições técnicas afetaram de maneira significativa a estruturação das atividades de ensino e o acompanhamento do aprendizado dos estudantes, especialmente em um cenário caracterizado por carências socioeconômicas.

A pesquisa de Santos, Souza e Flores (2021) também revela que muitos docentes utilizaram seus próprios dispositivos em condições de internet insatisfatórias e sem o amparo de políticas públicas que apoiassem a inclusão digital dos docentes.

Nesse contexto, Fantinato, Vargas e Moura (2020) e Correia e Nascimento (2021) destacam que, sem ações governamentais que financiassem equipamentos e acesso à internet na época, muitos docentes tiveram que suportar os custos do ensino remoto por conta própria. Esse esforço individual, embora necessário, não foi, segundo esses autores, capaz de minimizar a exclusão digital entre os alunos da EJA.

E em relação à dificuldade de interação com os estudantes também citada pelos professores entrevistados, identificamos que esta estava atrelada, por um lado, à falta de familiaridade dos professores pesquisados com as TDICs e, por outro lado, à dificuldade de acesso e acompanhamento das atividades online pelos estudantes, o que foi compensado em alguns momentos pelos docentes com o uso de comunicação alternativa (whatsapp) e materiais impressos. Dado semelhante também foi encontrado na pesquisa de Fantinato, Freitas e Dias (2020) que aponta como uma das principais razões do distanciamento dos discentes (não acompanharem as aulas e nem realizarem as atividades propostas) estava associada às dificuldades de acesso a TDICs e ao acompanhamento das aulas por esse meio. Essas dificuldades evidenciam a complexidade e a precariedade inerentes à implementação do ensino remoto na EJA, principalmente considerando as condições socioeconômicas desfavoráveis dos estudantes que costumam acessar essa modalidade de ensino. Além disso, lacunas de aprendizagem, dificuldades de concentração e evasão escolar comprometem ainda mais o aproveitamento (Farias et al., 2024).

A limitação no acesso às tecnologias digitais por estudantes é ressaltada por Correia e Nascimento (2021) que observam que muitos alunos da EJA ficaram de fora das atividades escolares devido à falta de dispositivos como computadores, celulares compatíveis e conexão de internet estável. Os autores apontam que essa exclusão digital evidenciou a vulnerabilidade do sistema educacional diante da crise sanitária, além de destacar a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, especialmente no contexto da EJA.

Por sua vez, Borges (2024) enfatiza que, devido à impossibilidade de encontros presenciais durante o ensino remoto, as interações sociais entre docentes e discentes foram seriamente reduzidas, prejudicando o processo educativo. Essa questão é corroborada por Azevedo Neto (2021) que identifica a carência de habilidades com as TDICs como um dos principais obstáculos à adaptação dos professores ao ensino remoto, impactando negativamente a motivação e o envolvimento dos alunos.

Segundo Santos, Souza e Flores (2021), o descaso por parte das autoridades públicas agravou a exclusão digital dos alunos da EJA durante esse período, muitos dos quais passaram a ser atendidos apenas por materiais impressos. E devido à ausência de políticas públicas consistentes, muitos professores se voltaram para alternativas informais de auxílio na criação e disseminação de materiais didáticos e, além disso, utilizaram plataformas de comunicação como o WhatsApp para manter um certo contato com seus alunos (Lima e Cavalcante, 2021).

Em síntese, os dados coletados nas entrevistas se alinham com a literatura científica, mostrando que os usos das TDICs na EJA têm potencial, mas ainda são muito precários, tanto na modalidade de EJA à distância quanto no contexto do ensino remoto emergencial. Contudo, durante a pandemia de Covid-19, esses desafios foram intensificados pela necessidade de uma transição repentina e não planejada para o ensino mediado por tecnologias, sem muitas vezes contar com a formação adequada para os docentes ou a infraestrutura necessária para sua efetivação.

Ou seja, as evidências presentes nos dados e na literatura científica indicam que, apesar de haver semelhanças nos desafios que ambas as modalidades da EJA (a distância e ensino remoto) enfrentam/enfrentaram, existem particularidades significativas a serem consideradas. A EJA na modalidade a distância já possuía uma estrutura estabelecida, com plataformas e metodologias projetadas para o ensino online, ainda que o acesso precário ou inexistente à internet de banda larga e hardwares adequados por parte de alunos e docentes, tenha prejudicado o processo. Por outro lado, no ensino remoto os desafios foram intensificados pela necessidade de uma transição

repentina e não planejada para o ensino mediado por tecnologias, sendo marcado por improvisações, uso de recursos limitados e uma adaptação forçada dos professores. E embora ferramentas como o WhatsApp tenham se mostrado acessíveis em ambas as situações, sua eficácia pedagógica revelou-se insuficiente, pois não proporciona a mediação necessária para o ensino e a aprendizagem na EJA.

Estas questões apresentadas revelaram de maneira ainda mais clara as desigualdades estruturais já existentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao atendimento do público da EJA.

Mas a principal dificuldade apontada por todos os professores para utilizar as TDICs nos dois contextos da EJA aqui investigados, ensino remoto emergencial e educação a distância, está ligado à falta de formação, como veremos na próxima categoria.

Esse conjunto de relatos evidencia que, embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância seja apresentada como uma alternativa de democratização do acesso escolar, especialmente para sujeitos que enfrentam longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e dificuldades de deslocamento, na prática ela reproduz contradições profundas.

O uso das TDICs, intensificado durante a pandemia, revelou desigualdades estruturais: falta de acesso à internet estável, ausência de equipamentos compatíveis, espaços domésticos inadequados e lacunas de letramento digital. Como resultado, a EaD na EJA frequentemente se aproxima de uma lógica compensatória, na qual se busca “corrigir” lacunas já existentes, transferindo a responsabilidade pela superação das dificuldades para os alunos — que precisam se adaptar e se autoformar — e para os professores — que assumem a tarefa de reinventar sua prática sem apoio institucional consistente.

Essa dinâmica mascara o fato de que os problemas são majoritariamente estruturais, relacionados ao financiamento insuficiente, à desigualdade digital e à ausência de políticas públicas integradas. Nesse sentido, os dados desta pesquisa confirmam o que apontam Pereira (2010), Ataíde (2015) e Bernardino (2008): sem políticas transformadoras, que garantam investimentos estatais em inclusão digital, formação docente crítica e valorização institucional da modalidade, a EJA corre o risco de perpetuar a exclusão dentro da própria política que deveria combatê-la.

Os resultados indicam que a análise de Pereira (2010) explicita como a EJA se desenvolveu sob a predominância de políticas de caráter compensatório, exemplificadas por iniciativas como o FUNDEF, que excluiu a modalidade ao destinar recursos apenas ao ensino

fundamental regular, e por programas como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o PRONERA, o PROJOVEM e o PROEJA. Embora tais ações tenham contribuído para ampliar o número de matrículas e dar certa visibilidade à modalidade, permaneceram restritas a uma lógica emergencial e fragmentada, incapaz de assegurar continuidade escolar e efetiva inclusão social. Nesse sentido, observa-se que apenas políticas transformadoras, orientadas pela integração da EJA a um sistema nacional de educação, com garantia de acesso, permanência e qualidade, podem superar a histórica subalternidade da modalidade e promover a consolidação de direitos educacionais e de cidadania.

O estudo de Ataíde (2015) reconhece que historicamente a EJA no Brasil esteve marcada por políticas compensatórias, como o MOBREAL, caracterizadas por propostas aligeiradas, voltadas apenas a “remediar” a exclusão escolar, sem compromisso com a emancipação dos sujeitos. Esse modelo, segundo Ataíde, reforçou estigmas e concepções deficitárias dos estudantes da EJA, tratados como “fracassados” ou “o resto do resto” (Ataíde, 2015, p. 8-10).

Em contraste, ele aponta que programas como o PROEJA sinalizam para uma perspectiva mais próxima da política transformadora, na medida em que propõem a articulação entre formação geral e educação profissional, com foco na cidadania, na integralidade da formação e na valorização da trajetória de vida dos estudantes. Ainda que apresente limites práticos, essa proposta busca superar a visão meramente compensatória e aproximar-se de uma educação voltada à emancipação social (Ataíde, 2015, p. 6-7).

Outro ponto central da contribuição de Ataíde é a ênfase na formação docente: ele defende que não basta ao professor dominar conteúdos técnicos, mas é necessário construir uma prática pedagógica crítica, sensível às desigualdades sociais e culturais dos alunos. Quando a formação docente é reduzida a aspectos técnicos, a EJA tende a reforçar a lógica compensatória; mas quando incorpora princípios como diálogo, interdisciplinaridade e valorização da diversidade, abre-se a possibilidade de uma prática transformadora (Ataíde, 2015, p. 20-23).

Nessa pesquisa, a principal contribuição do autor está em mostrar que a superação das políticas compensatórias na EJA depende diretamente da formação crítica e humanizadora dos professores. Sem essa transformação no perfil docente, a modalidade tende a permanecer presa ao caráter remediador, em vez de constituir-se como direito e como projeto político emancipatório.

O estudo de Bernardino (2008) evidencia que a EJA permanece tensionada entre a lógica da política compensatória e a possibilidade de uma política transformadora. De um lado, ao

conceber a modalidade como espaço para “recuperar o tempo perdido” e suprir lacunas da escolarização regular, muitos professores reforçam uma visão compensatória, que reduz a EJA a um mecanismo de correção estatística, sem enfrentar as causas estruturais da exclusão educacional. De outro, quando valorizam a cultura e os saberes dos estudantes, reconhecem a centralidade do trabalho docente como prática social crítica e denunciam as limitações impostas pelo tempo restrito e pela precariedade das condições de ensino, aproximam-se de uma concepção transformadora, que enxerga a EJA como direito e instrumento de emancipação. Essa pesquisa contribui para demonstrar que a superação da lógica meramente compensatória exige políticas que garantam formação docente crítica, valorização da diversidade cultural e organização do tempo pedagógico compatível com a realidade dos sujeitos (Bernardino, 2008).

5.2 Formação Continuada na EJA na EaD e no Ensino Remoto Emergencial

A compreensão aprofundada do docente sobre a EJA é fundamental para uma atuação pedagógica sensível, crítica e eficaz nesse contexto que envolve sujeitos com trajetórias escolares marcadas por rupturas, exclusões e múltiplas demandas sociais e econômicas.

Questionados se tiveram contato com processos formativos sobre TDICs, todos os professores entrevistados relataram, a princípio, a falta de preparo para atuarem na EaD em função da ausência de familiaridade com as novas tecnologias, pois em sua formação inicial não tiveram esse contato.

Em relação a formação continuada para o trabalho com a EJA na educação a distância os professores apresentaram experiências distintas, mas que também mostram dificuldades no processo. A professora P1 afirma que atuar na EAD foi difícil: “Olha, a minha opinião é que foi muito desafiador, até mesmo porque eu não tinha formação de como usar as tecnologias, principalmente na área de educação física” (P1).

Em outro momento, essa mesma professora afirma: “o Estado, ele não forneceu nenhuma formação. Eu, por conta própria, busquei realizar cursos, procurei me aprimorar para alcançar os alunos” (P1).

O professor P2, da disciplina de História, afirmou ter, em determinado momento de seu processo formativo, recebido formação para o trabalho com as TDICs:

Na pós e no mestrado, apenas com aulas teóricas. E dentro dessas aulas teóricas fiz uma formação pela operadora Vivo, na verdade foi uma parceria que a Prefeitura realizou porque também sou funcionário da Prefeitura de Goiânia, mas o Programa não funcionou devido à dificuldade de acesso à internet (P2).

A professora P3, da disciplina de História, relatou sua dificuldade inicial com as TDICs, na EaD, mas recebeu suporte e treinamento na lógica da formação continuada para utilizar a plataforma Moodle, sendo que este o programa utilizado para o desenvolvimento da EJA a distância.

Ainda sobre a formação continuada para o trabalho com as TDICs, o professor P4 afirmou que quando começou a atuar no campo da educação o trabalho pedagógico com as tecnologias era muito mais desafiador do que na atualidade: “Eu comecei o primeiro mestrado em 2000. Naquela época, nem no mestrado, nem na graduação, eu não tinha nenhuma formação para essa área da informática, nem existia também ainda” (P4).

Mas apesar da falta de formação para atuar nos anos 2000, o professor P3 afirmou na entrevista ter buscado se preparar para atuar com as TDICs, inclusive para o trabalho com a plataforma Moodle.

Os resultados apontam que a formação continuada para o trabalho com a EJA na modalidade a distância se mostra relevante, pois pode atender a lacuna da formação inicial para o trabalho com as TDICs na prática docente, no entanto, as formações citadas pelos professores parecem ainda insuficientes e não sistematizadas e podendo, como visto, ser precária, além de ainda depender em algumas situações da iniciativa pessoal dos professores.

As dificuldades citadas pelos professores sobre a falta de formação voltada para as TDICs na formação inicial corroboram as pesquisas de Sanches, Lueders e Favoretto (2016), e Souza e Souza (2025). De modo que, as declarações dos professores, junto aos resultados encontrados por Souza e Souza (2025), demonstram que a capacitação contínua pode ser um fator importante para o aprimoramento de habilidades fundamentais na aplicação pedagógica das tecnologias, possibilitando um ensino mais interativo, relevante e alinhado às particularidades da EJA. Entretanto, isso só se concretiza mediante um investimento em formações robustas, práticas e adaptadas ao contexto, o que, de maneira geral, não aconteceu de forma sistemática na Educação a Distância, como afirmam Sanches, Lueders e Favoretto (2016).

Nesse cenário, a formação continuada se torna essencial, como ressalta Benvenuti (2018), ao enfatizar que esse tipo de formação deve ser baseado tanto em teoria quanto em prática, ser

robusta e abarcar aspectos científicos, culturais, humanos, políticos e éticos, permitindo que o professor exerça uma atuação crítica na sociedade.

O cenário é um pouco mais crítico em relação às experiências dos professores investigados quanto à formação continuada para o trabalho com a EJA durante o período de ensino remoto emergencial. Todos os professores destacaram não terem recebido formação para atuar com o ensino remoto emergencial, o que é agravado com a falta de formação inicial e com a dificuldade de lidar com as tecnologias digitais como já mencionado anteriormente. As falas de P1 e P2 também demonstram a falta de ação dos gestores da educação pública frente à formação continuada nesse período

O Estado, ele não forneceu nenhuma formação. Eu, por conta própria, busquei realizar cursos, procurei me aprimorar para alcançar os alunos (P1).

Ninguém sabia o que era. Procurei a coordenação da EJA..., mas a formação não teve nenhuma (P2).

O professor P2 destaca que o que eles tinham da gestão era apenas um documento orientador, mas pela insatisfação desse docente podemos perceber que não dava conta das dificuldades enfrentadas e da demanda por conhecimento por parte dos professores.

O professor P4 destacou que a dificuldade para lidar com as TICs estava na falta de formação dos professores e também na falta de investimento em recursos, e mostra sua frustração ao se referir à diferença que via em relação ao ensino privado:

Na pandemia, a vivência das aulas online foi uma relação à escola particular. A escola particular é outra realidade, né? Porque o aluno tinha celular, internet, professores totalmente proativos... Na época, a escola particular contratou a melhor plataforma disponível...Capacitou os professores para acessarem essa plataforma (P4).

Os dados revelam que o cenário da pandemia demandava uma ação rápida de formação continuada e investimento para que os professores pudessem atuar com a qualidade necessária para atender as especificidades desse segmento da educação, no entanto, nem a formação aconteceu e o investimento ficou a desejar.

Nesse contexto, Correia e Nascimento (2021) apontam que, durante a pandemia, os educadores da EJA enfrentaram sérios obstáculos no uso das TDICs, uma vez que a capacitação disponibilizada, quando ocorria, era inadequada, rápida e superficial. Borges (2024) complementa

que muitos professores precisaram se adaptar de maneira urgente ao uso das tecnologias, sem a devida preparação. Por sua vez, Azevedo Neto (2021) ressalta a ausência de um plano estratégico de formação continuada que fosse estruturado e realizado a tempo para atender as necessidades do período pandêmico.

Essas lacunas afetaram de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem. Conforme destacam Almeida e Souza (2022), os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não contaram com uma formação específica para o ensino a distância, sendo forçados a se adaptar de maneira improvisada e autodidata, elaborando suas aulas por meio de tentativas e erros. Essa situação também é enfatizada por Motoki et al. (2021), Silva, Santos e Lima (2021) e Nogueira (2023), que evidenciam a fragilidade, improvisação e superficialidade das capacitações disponibilizadas aos professores durante o ensino remoto, o que prejudicou a utilização eficaz das ferramentas digitais e a criação de estratégias adequadas.

A falta de políticas públicas que organizassem de maneira contínua a capacitação dos professores para a educação a distância e remota evidencia o descaso do governo em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesses cenários. Como apontam Almeida e Souza (2023, p. 53),

o ensino remoto intensificou a exclusão enfrentada pelos participantes da EJA (tanto professores quanto alunos), uma vez que eles não estavam devidamente preparados para as atividades escolares mediadas por plataformas digitais, devido ao seu nível de letramento digital e às dificuldades de acesso a tecnologias.

Ao analisar as duas modalidades, a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial, percebe-se que a formação contínua dos professores da EJA tem sido, apesar de sua importância, inadequada, superficial, desconexa e, em muitos casos, inexistente. Em ambas as situações, os professores se viram na posição de procurar, por conta própria, maneiras de se ajustar, o que evidencia não apenas a carência de políticas formativas apropriadas, mas também um processo de responsabilização individual que ignora a complexidade da prática pedagógica na EJA.

Os depoimentos dos professores entrevistados, juntamente com os estudos revisados, evidenciam a necessidade urgente de investir em políticas públicas robustas e contínuas para a formação docente, que levem em consideração as especificidades da EJA e assegurem melhores condições de trabalho e ensino para os educadores.

5.3 Êxitos, Dificuldades e Frustrações na Prática Docente na EAD e no Ensino Remoto Emergencial

Não é novidade no campo da educação que os professores destacam diferentes aspectos negativos que interferem na qualidade do trabalho docente na Educação Básica brasileira. Na realidade da EJA, essas questões provavelmente se complexificam, considerando as singularidades da população atendida que se revelam em diversos aspectos, incluindo vivências variadas, percursos escolares interrompidos, responsabilidades familiares e profissionais, além de distintos ritmos de aprendizado.

Conforme afirmam Freitas e Dias (2020), esses elementos exigem que o professor utilize abordagens pedagógicas diferenciadas, que integrem conteúdos formais à realidade diária dos alunos, estimulando a inclusão e a relevância social no processo de aprendizado.

Nesse sentido, foi solicitado aos entrevistados que relatassem as dificuldades e frustrações evidenciadas em sua experiência docente na EJA. Para a professora P1: “as frustrações é que muitos alunos não avançaram porque não tinham acesso à internet, muito menos ao aparelho celular” (P1).

Essa limitação técnica relatada pela professora P1 encontra respaldo em Saenger e Teixeira (2020) que destacam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA no uso eficiente das tecnologias digitais, especialmente quando não dispõem de dispositivos adequados ou internet estável. Essas barreiras, segundo os autores, comprometem não apenas a realização de atividades pedagógicas online, mas também o acesso a elas.

O professor P2, (de História), colocou como maior frustração a dificuldade de acesso às TDICs e à internet pelos estudantes. O docente afirmou:

Então, não temos acesso às TDICs. Todos os professores receberam notebook, a proposta da EJATEC é pela plataforma Moodle, mas a comunicação pela plataforma não funcionou devido ao acesso demorado dos alunos (P2).

Na EJA EaD, os alunos têm muita dificuldade de acessar a plataforma. Por isso há muita desistência. E aí foi criada a busca ativa por meio do WhatsApp e o maior desafio é fazer com que os alunos passem a acessar a plataforma Moodle e realizar as atividades. Por que essa dificuldade? Porque a maioria dos alunos não tem acesso à internet ou tem dificuldade (P2).

A dificuldade de acesso do aluno à plataforma também foi citada como um desafio enfrentado pelo professor P3 (da disciplina de História):

Dificuldade de acessar a plataforma pelo celular. Quem usa óculos multifocal, por exemplo, é difícil acompanhar, as letras ficam muito pequenas (P3).
 O celular. E muitos têm um celular fraco, que não tem capacidade, né? tem problema também o suporte técnico do aluno... Ele não tem celular bom (P3).
 Outra dificuldade (...) é a questão do contato com eles... Porque a plataforma, como eu te disse, ela permite a gente mandar e-mail, só que eles não respondem (P3).

As falas de P2 e P3 reforçam o apontamento de Saenger e Teixeira (2020) quanto à dificuldade de navegação e de compreensão dos materiais digitais por parte dos alunos, principalmente em contextos em que há carência de suporte técnico e de equipamentos com funcionalidades mínimas. O mesmo autor destaca que a ausência de experiências prévias com ambientes digitais e a falta de acessibilidade didática agravam os desafios pedagógicos.

Nas expressões dos professores entrevistados, constata-se a dificuldade de acesso aos estudantes como um desafio significativo enfrentado pelos docentes em ambas as modalidades, a distância e Ensino Remoto Emergencial. Isso decorre das dificuldades dos alunos em ter acesso à internet e da falta de aparelhos digitais como hardware e software mais atuais e de melhor qualidade (Almeida; Souza, 2022; Bezerra, 2016). Uma solução adotada por algumas escolas tem sido a disponibilização de tarefas impressas. Três escolas, segundo os docentes entrevistados P2 e P3, oferecem o próprio espaço da escola e os computadores para os alunos acessarem os conteúdos.

Outro desafio mencionado por um dos entrevistados foi a dificuldade do aluno com a leitura e escrita, como se observa na fala do docente: “O aluno tá aqui, às vezes ele tem dificuldade da leitura, da escrita (...) E alcançar esse aluno na sua integralidade, isso é impossível” (P4). Essa observação se articula com Paraguassu (2021) que destaca como um dos maiores entraves na modalidade a distância da EJA o baixo nível de alfabetização e de letramento dos estudantes, que interfere diretamente na capacidade de compreensão dos conteúdos mediados digitalmente. Para o autor, essa realidade demanda abordagens pedagógicas muito específicas, que frequentemente são dificultadas nos ambientes digitais. Tais desafios refletem o que afirmam Machado, Santos e Ventura (2023), ao apontarem que limitações de escolaridade e ausência de letramento digital constituem obstáculos à participação efetiva nos processos formativos mediados por tecnologias.

Além dos desafios apresentados nas falas dos docentes, em três entrevistas foi mencionada a evasão como um desafio (P1, P2, P3). E essa evasão é, segundo eles, resultado da dificuldade de acesso à plataforma, apesar dos esforços no sentido de motivar os alunos a acessarem a plataforma Moodle e completarem as atividades propostas, isso tem sido difícil em razão da limitação de acesso à internet. Ademais, como ressaltam Ramos e Bezerra (2020), a ausência de estratégias

pedagógicas adaptadas às especificidades da EJA dificulta ainda mais a mediação docente, resultando em baixa adesão e elevada evasão.

Essa relação entre exclusão digital e evasão na EJA foi amplamente discutida por Nogueira (2023), que identifica no ensino remoto e na EaD limitações estruturais que comprometem o vínculo dos estudantes com a escola, impactando sua permanência e seu desempenho acadêmico. Segundo a autora, a ausência de apropriação significativa dos conhecimentos e a fragilidade da interação pedagógica em contextos com barreiras digitais constituem fatores centrais para compreender os elevados índices de evasão.

Bezerra (2016) também enfatiza que a construção de um vínculo pedagógico mais próximo, com orientações personalizadas e suporte contínuo, é essencial para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA em contextos digitais. No entanto, como apontaram os docentes entrevistados, essa aproximação ainda é fragilizada pela ausência de formação específica e pelo imprevisto com que o ensino remoto emergencial foi instituído. Nesse período, os professores precisaram se adequar e se adaptar ao novo contexto e, por vezes, se reinventar para alcançar o maior número de alunos, garantir a sua permanência e aprendizagem de modo a prosseguirem em sua formação. Mas essa não foi uma ação fácil, em função de obstáculos como: letramento digital; dificuldades com adaptação das metodologias de ensino para o ambiente digital; desmotivação e afastamento dos alunos; e a complexidade da questão social da inclusão versus exclusão digital (Almeida; Souza, 2023).

De acordo com Eliza Nogueira Oliveira (2023), o ensino remoto se configurou como solução para muitas questões relacionadas à pandemia, garantindo a manutenção do vínculo entre a escola e os estudantes, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como a formação e certificação escolar. No entanto, a dificuldade e a complexidade do ensino remoto emergencial fizeram emergir questões sérias envolvendo evasão, permanência, acesso às tecnologias, apropriação significativa dos conhecimentos, cuja relevância suscita maior atenção e consideração, especialmente ao se tratar da EJA (Nogueira, 2023). A partir dos dados discutidos até aqui, pode-se dizer que apenas complexificaram questões que já eram difíceis na modalidade a distância.

A investigação das experiências dos professores, em diálogo com a literatura, revela que a EJA na modalidade a distância, e especialmente durante o período de Ensino Remoto Emergencial, enfrentou desafios significativos. As principais dificuldades incluem a exclusão

digital, a baixa escolaridade dos alunos, a ausência de suporte técnico e a falta de metodologias pedagógicas adaptadas à realidade da EJA (Correia; Nascimento, 2021; Nogueira, 2023; Almeida; Souza, 2023; Machado, Santos e Ventura, 2023). Esses fatores impactaram negativamente o acesso, a continuidade e a participação dos estudantes, gerando insatisfação entre os professores, que, apesar de seus esforços, lutaram para manter a dinâmica pedagógica.

Um outro aspecto citado e, também, bastante relevante em relação ao acesso da população a EJA na modalidade a distância é a falta de divulgação acerca desta modalidade de ensino e que foi destacada por P1, P3 e P4. Segundo estes professores se houvesse divulgação aumentaria a procura.

Apesar das limitações mencionadas, foi identificado pelos docentes como êxito a aprovação dos estudantes com acesso regular à internet e que são mais familiarizados com ferramentas digitais, como demonstra a fala da professora P1 (de Educação Física). Ela comentou em relação aos alunos que tinham acesso: “o maior êxito foi manter os estudantes ativos nas aulas. Muitos conseguiram finalizar o ano letivo, conseguiu aprovação” (P1).

Quando existem condições mínimas, essa modalidade pode proporcionar oportunidades de inclusão e permanência. Para atingir esse propósito, é crucial que sejam realizados investimentos em políticas públicas específicas, formação continuada para os professores e estratégias pedagógicas que estejam alinhadas às vivências e contextos dos envolvidos na EJA, além de oferecer condições de acesso à internet e tecnologias adequadas.

5.4 Especificidades Relativas às Disciplinas de História e Educação Física

Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de História e de Educação Física na modalidade a distância, os professores entrevistados relataram a falta de participação dos estudantes nas atividades, o acesso limitado a internet, a forma como os conteúdos são apresentados na plataforma como aspectos que dificultam o processo de aprendizagens de suas disciplinas. Além disso, foi citado ainda que,

Na Educação Física, o conteúdo se concentra na visão do corpo e da imagem, contextos relacionados à percepção da imagem e a importância do exercício físico para a imagem social. Não há ênfase em tipos de esportes (...) os estudantes não conseguem compreender (P 4).

O conteúdo é muito extenso, nesse caso, tivemos que definir currículo mínimo, que tem de ser cumprido (P2).

A questão da elevada evasão também apareceu como para os professores entrevistados e quanto a isso a professora P3 aponta que:

Para enfrentar esse desafio, temos implementado uma busca ativa diária, no ensino a distância, mas estamos encontrando grandes dificuldades, uma vez que a Secretaria de Educação (SEDUC) diminui a modulação. Embora, enfrente esses desafios, busco sempre uma abordagem ativa que, quando resulta em sucesso, proporciona uma imensa satisfação (P3).

De modo parecido, a professora P2 também cita a ideia de busca ativa e cita ainda a ideia de abordar temáticas atuais para enfrentar as dificuldades dos estudantes e a evasão escolar, como vemos abaixo.

Para aprimorar a qualidade do ensino na EJA a distância, recomendo que os professores mantenham a busca ativa, adotem (...) fóruns de debates sobre temas contemporâneos, como, por exemplo, o aquecimento global, a fim de tornar as aulas mais envolventes e incentivar a participação dos estudantes (P2).

Quanto ao ensino remoto emergencial, foi possível identificar a angústia nas falas dos docentes entrevistados em relação às dificuldades de caráter didático pela falta de saberes e experiências relativas ao uso com as TDICs, a dificuldade de acesso de muitos estudantes. Como mostram as falas abaixo:

As maiores dificuldades para utilizar as mídias por parte do professor, foi a falta de acesso às TDICs pela maioria dos educandos e também às vezes, pela não utilização das TDICs antes da pandemia e depois foi necessário readequarmos à nossa prática diária (P1).

O maior desafio foi adaptar o conteúdo para montar uma aula, que era necessária muita pesquisa para criar essa aula e fazer com que os alunos participassem dessas aulas foi o ponto mais crítico (P2).

A gente colocava a vídeoaula e foi caminhando. Não funcionou (P3).

Um outro aspecto, citado pelo professor P4, remete a uma dificuldade enfrentada também fora da EaD que é a dificuldade de leitura que os estudantes apresentam. “Mas a nossa maior dificuldade aqui foi porque o aluno tem a dificuldade da leitura” (P4).

Aqui, o professor P4 retoma uma questão importante, como mediar a aprendizagem da leitura e da escrita, quando o processo de comunicação é pautado pela leitura e escrita, já que a maioria das atividades eram comunicadas, segundo os professores, via mensagens de whatsapp.

Em relação à modalidade a distância, as expressões dos professores de História evidenciaram a dificuldade de trabalhar a disciplina, o conteúdo extenso que precisou ser adaptado a um currículo mínimo que deveria ser cumprido (P2) e a evasão de alunos, exigindo uma busca ativa, mas que esbarrava na redução da modulação (P3).

Sobre os conteúdos do currículo, o artigo de Saenger e Teixeira (2020) destaca que, embora a modalidade a distância represente uma solução promissora para a EJA, uma das dificuldades reside na necessidade de os docentes elaborarem estratégias para abordarem os conteúdos de modo apropriado e realizarem uma criteriosa escolha dos conteúdos mais relevantes, o que implica numa adaptação curricular para um público para o qual o tempo de estudo é limitado na maioria dos casos pela vida profissional e familiar. Ou seja, precisa haver um equilíbrio entre o que deve ser ensinado e a realidade dos estudantes, mas isso infelizmente significa abrir mão de alguns conteúdos pertencentes ao currículo. Os autores Saenger e Teixeira (2020) também abordam que a taxa elevada de abandono e evasão e ainda que não mencionem a "busca ativa" como estratégia, a persistência desse problema de evasão sugere a necessidade de mecanismos mais eficazes para a permanência dos alunos. E embora esse artigo não se refira ao problema da "redução da modulação", que precariza o tempo docente com os estudantes, essa questão pode estar relacionada ao desafio citado pelos autores no texto quanto à alocação de recursos e pessoal qualificado.

Santos (2022), em sua pesquisa acerca do período do ensino remoto emergencial, também verificou que diversos estudantes se afastaram do processo educativo, culminando, em determinados casos, no abandono escolar, diante disso, a instituição investigada promoveu estratégias de busca ativa, com o propósito de reintegrá-los aos ambientes virtuais e restabelecer sua participação nas atividades pedagógicas. A busca ativa aparece então como uma demanda para evitar a evasão escolar, mas a entendemos como resultante das dificuldades já anteriormente citadas e não como uma questão circunscrita apenas à disciplina de história.

Souza (2020) destaca que com a modalidade a distância, os professores precisaram buscar meios de assegurar a inserção e permanência de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades de aprendizagem, de recursos, de acesso às ferramentas tecnológicas, na escola, no

processo de ensino, garantindo-lhes não apenas a formação, mas uma aprendizagem o mais significativo possível (Souza, 2022).

De acordo com um dos docentes entrevistados (P2), para atrair os estudantes ao ensino de História, novos procedimentos precisam ser adotados como a realização de fóruns de debates sobre temas da atualidade. De fato, na educação a distância, em vista dos recursos disponíveis, é possível realizar aulas mais dinâmicas com conteúdos atrativos, atuais, mais significativos para os alunos mediante utilização de recursos multimídia, promovendo-se ambientes colaborativos e motivadores estimulando a participação dos estudantes na aprendizagem de História, conforme ressaltam Fabrício et al (2018). No entanto, como já pontuado nas demais categorias, não é possível ignorar as dificuldades de acesso e formação para lidar com as tecnologias digitais.

Um outro aspecto que precisa ser considerado e que não foi citado pelos sujeitos dessa pesquisa é que estamos vivendo uma era digital, a sociedade contemporânea é permeada por essa cultura digital que não se pode mais ignorar. Sendo assim, a EJA na modalidade a distância provoca um ajuste forçado de jovens e adultos à atualização de seus conhecimentos, à aquisição de novas habilidades, à troca de experiências, facilitando o acesso a novas possibilidades de trabalho e cultura, que vai atravessar suas diferentes práticas sociais, conforme destaca Hoepers (2018). No entanto, esse processo não pode ser realizado aquém de políticas públicas que ofereçam condições para que este tipo de ensino possa ser de fato colocado em prática, pois como temos visto até aqui ele pode se constituir também numa nova forma de exclusão, devido ao abismo no acesso digital entre as diferentes classes socioeconômicas em nossa sociedade

Em relação ao ensino de história, concordamos com P2: para que o ensino mediado tecnologicamente possa atrair os estudantes e ser significativo para eles é preciso que os conteúdos históricos sejam relevantes. Para que a disciplina de História seja atraente aos alunos, não pode ficar limitada ao ensino tradicional, com o relato de fatos, personagem e datas históricas que eram memorizados sem qualquer visão crítica, sem a reflexão acerca dos acontecimentos, o que segundo Souza (2022) produz uma aversão ao conteúdo. Para uma nova maneira de ensinar História com a participação dos discentes, as tecnologias digitais podem ser de significativa contribuição, pois diferentes recursos como redes sociais, vídeos, jogos e os mais diferentes recursos de edição e produção de mídia movimentam diferentes linguagens e recursos de engajamento, favorecendo o interesse e aprendizagem, incentivando a pesquisa e conexão das informações com seus contextos de vida e com o mundo.

Sobre o ensino de História no período de ensino remoto, as queixas dos professores investigados (P2 e P3) foram voltadas para a adaptação do conteúdo à aula no formato online de forma que atraísse os alunos, o que exigia muito trabalho e pesquisa. As videoaulas foram uma estratégia adotada por eles, mas que não gerou os resultados esperados. Nobre (2022) destaca que o uso das tecnologias digitais levou a uma mudança nas formas de abordagem do conteúdo, dando-se mais ênfase às estratégias de mediação tecnológica, muitas vezes priorizando as formas de ensinar e deixando de relevar os conteúdos específicos. O que significa que não se trata apenas da mediação tecnológica prover melhores recursos e possibilidades de conexões, a mediação docente é imprescindível para estabelecer os ganchos com os conhecimentos relevantes a serem abordados considerando prioritariamente as especificidades de seus estudantes, buscando ao máximo abranger todo o conteúdo com qualidade.

Nobre (2022) ainda reforça a crítica, fazendo menção à ocorrência de muitas experiências fragmentadas e voltadas principalmente para a adaptação às tecnologias, com consequente limitação do conteúdo histórico propriamente dito. A mediação do conteúdo histórico por recursos tecnológicos segundo esse autor se, por um lado, ampliou as possibilidades de acesso e diversificação, por outro, acabou restringindo ou simplificando conteúdos mais aprofundados do estudo histórico (Nobre, 2022).

Sobre a especificidade do ensino de história na EJA durante pandemia, Pereira (2025) afirma que o ensino remoto evidenciou limitações na infraestrutura tecnológica, tornando difícil a continuidade dos estudos de história e, por consequência, comprometendo o desenvolvimento da visão reflexiva dos alunos sobre questões sociais, políticas e históricas.

Por sua vez, os professores da disciplina de Educação Física investigados (P1 e P4) quanto às especificidades de suas disciplinas citaram: a redução do conteúdo, a dificuldade com a leitura (P4) e a dificuldade docente de lidar com as tecnologias digitais (P1).

Em relação à redução do conteúdo observamos uma crítica negativa do docente (P4) a retirada de conteúdos esportivos que são historicamente importantes no contexto da Educação Física e que pode implicar inclusive um desinteresse para com a disciplina, haja visto que essa temática é recorrente na Educação Física escolar presencial, na mídia e em diferentes práticas sociais de lazer. Não abordar os esportes é negligenciar parte importante da cultura corporal dos brasileiros, devendo ser ensinado para formar para a autonomia na experiência prática, para questionar a predominância de alguns esportes em detrimento de outros, para problematizar os

sentidos das diferentes práticas esportivas etc. numa perspectiva crítica do ensino esportivo na escola. Segundo Coletivo de Autores “Se aceitarmos o esporte como fenômeno social tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação a realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria” (Coletivo de Autores, 2012, p.70). No entanto, aqui não se faz uma defesa a supressão de outras práticas corporais do currículo, apenas que esta não seja negligenciada, pois ainda segundo este Coletivo de Autores (2012) os outros elementos da cultura corporal como o jogo, a dança, as lutas e a ginástica também devem fazer parte do contexto curricular; a questão seria então estabelecer prioridades sem descaracterizar a complexidade da cultura corporal.

Quanto a dificuldade de leitura, já discutida em categoria anterior, e que retorna aqui por ênfase do professor P4, evidencia que a defasagem no processo de alfabetização/letramento compromete de antemão a experiência de um ensino mediado tecnologicamente que tem na escrita e na leitura elementos centrais dos processos de aprendizagem. Pensando na especificidade da Educação Física, em aulas presenciais estas linguagens não estariam na centralidade de suas estratégias pedagógicas, haja vista a predominância do trabalho com a expressão corporal, entendendo este como linguagem das práticas da cultura corporal (Coletivo de Autores, 2012).

Por outro lado, de acordo com Oliveira, Ferreira e Silva (2020), em momentos anteriores à educação a distância e ao ensino remoto, as TDICs já estavam presentes na escola e nas aulas de Educação Física, sendo que muitos professores já utilizam as ferramentas tecnológicas como complemento das atividades desenvolvidas no contexto escolar. Mas, é preciso considerar a diferença das tecnologias digitais como recursos didáticos e objetos de estudos (Rivoltella, 2012; Fantin, 2011) de aulas presenciais, das tecnologias digitais como a plataforma Moodle que se faz o espaço de aula. No segundo caso, como seriam as aulas práticas de Educação Física? Estas aulas passariam a ser um discurso da e sobre a prática corporal? Neste sentido, uma questão que emergiu foi de como trabalhar o conteúdo da Educação Física com a mediação da tecnologia, tendo em vista as especificidades dessa disciplina, questão que os professores investigados deram a entender que foi reduzida a dimensão teórica. Nesta mesma direção, Lima, Oliveira e Azevedo (2022) ao se referirem a Educação Física na EJA na modalidade de ensino remoto emergencial identificaram que neste período os professores desta disciplina se viram forçados a privilegiar discussões teóricas em detrimento de vivências da cultura corporal de movimento.

Sobre esta questão Mello, Novais e Telles (2020) apontam que a Educação Física não pode se restringir ao exercício das práticas corporais, mas deve ter o olhar ampliado para o estudo da cultura corporal, isto é, deve ser tanto teórico quanto prático (Mello; Novais; Telles, 2020). Ou seja, não se trata de negar a importância que dos conhecimentos teóricos e, por sua vez, da leitura e da escrita, no processo de aprendizagem da Educação Física, mas de compreender que esta dimensão é tão importante quanto a experiência da cultura corporal.

Sobre a dificuldade docente de lidar com as tecnologias digitais citadas pelo professor P1, falta de acesso dos estudantes e a falta de experiência dos docentes com as TDICs foram questões que já apareceram antes e que não são específicas da disciplina de Educação Física, mas que certamente afetaram negativamente o seu desenvolvimento. No entanto, são questões mencionadas nos estudos de Costa e Conceição (2021) e Lima, Oliveira e Carvalho (2022), ao pesquisarem no contexto da Educação Física. Costa e Conceição (2021), referente ao período de ensino remoto emergencial, mencionam que tanto o currículo escolar como os professores de Educação Física em relação a sua formação, não estavam preparados para o ensino online, o que tornou o processo de ensino mais difícil, exigindo adaptações que aconteceram de forma rápida, improvisada e sem a disponibilidade de recursos adequados. De acordo com a pesquisa de Lima, Oliveira e Carvalho (2022), junto a professores de Educação Física, constatou-se a falta de domínio de docentes e discentes das novas tecnologias e a falta de interação dos alunos. Por sua vez, Goularte e Bossle (2022), identificaram, como dificuldades com a Educação Física no ensino remoto, a falta de orientações específicas aos docentes, problemas técnicos com plataformas digitais e dificuldade de acesso dos estudantes (em razão principalmente da insuficiência de dispositivos ou pacotes de dados). Em consequência, os professores construíram práticas pedagógicas de forma artesanal, improvisada e adaptando suas atividades às condições de cada momento.

Nessa mesma direção foram citados pelos professores investigados, de História e Educação Física, outros aspectos que dificultaram o trabalho dos docentes em suas respectivas disciplinas que foram: a) a falta de smartphones por parte dos alunos, que quase sempre precisavam compartilhar com seus pais e/ou responsáveis; b) o ajuste de conteúdos mais amplos a formatos breves e sintéticos para atender a logística do ensino remoto emergencial, exigindo considerável tempo de planejamento; e c) a dificuldade de ter acesso às atividades desenvolvidas pelos estudantes (devolutivas), tanto pelo tempo demasiado para execução das mesmas, quanto pela dificuldade em retorná-las.

As respostas dos professores investigados, sobre a especificidade de sua atuação na EJA na modalidade a distância e no ensino remoto emergencial, demonstram de um modo geral menos aspectos específicos referente às disciplinas de Educação Física e de História, e mais aspectos gerais que por sua vez podem se estender às dificuldades vivenciadas nas demais disciplinas. A expectativa era que os professores pudessem especificar questões relativas à especificidade didática dessas disciplinas, mas suas respostas voltaram a reforçar principalmente aspectos relacionados à mediação com as tecnologias digitais.

De certo modo, esses dados não indicam que não haja problemas na especificidade didática e no conteúdo dessas disciplinas, pois há. Os professores, por exemplo, destacam isso ao mencionar a restrição do conteúdo da Educação Física (P1) e de História (P2 e P3) na plataforma utilizada na EJA. O que essas falas nos permitem perceber em alguma medida é que algumas questões relativas à mediação com tecnologias digitais e com o letramento (digital e não digital) precedem a própria relação com os conteúdos e que sem elas até mesmos as carências específicas de cada disciplina podem ficar encobertas. Novas pesquisas poderiam explorar melhor essas questões na relação com os estudantes e como eles percebem e vivenciam as especificidades da aprendizagem nas modalidades da EJA, mediadas tecnologicamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos percorreu um extenso caminho, passando por momentos de avanços e retrocessos, até alcançar sua configuração atual, que tem como foco primordial a inclusão social de indivíduos que, por diversas circunstâncias, não conseguiram concluir seus estudos. Para muitos, essa é uma chance de aprimorar suas condições de vida e trabalho.

A EJA é uma forma de ensino que ganhou reconhecimento como um direito legítimo a partir do ano 2000, conforme o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica – CEB, que estabeleceu suas funções como reparadora, equalizadora e qualificadora. Assim, seu principal objetivo não é apenas garantir escolarização, mas sim promover a emancipação, a humanização e a percepção do sujeito como parte integrante da história e do conhecimento. Entretanto, a realidade mostra uma educação superficial, apressada e de baixa qualidade, que não tem favorecido uma conscientização crítica do estudante sobre o contexto em que vive, tampouco o prepara para agir e modificar essa realidade.

No que diz respeito à investigação realizada, que teve como objetivo entender a percepção dos docentes de História e Educação Física da Educação Básica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em formato a distância e durante o ensino remoto emergencial, constatou-se que ambos os cenários apresentaram desafios consideráveis.

Os docentes mencionaram dificuldades relacionadas à falta de capacitação para utilizar as tecnologias digitais, à inexistência de laboratórios apropriados nas instituições, à instabilidade da conexão de internet tanto para os professores quanto para os alunos, além das limitações dos dispositivos disponíveis para acessar as plataformas. Ademais, ressaltaram problemas relacionados à dificuldade de leitura e escrita dos estudantes, o que prejudicava a assimilação das atividades propostas, e aos desafios específicos de cada área: na Educação Física, devido à ênfase no corpo e no movimento; e na História, em função da necessidade de articulação didática em torno de questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Apesar dessas dificuldades, os docentes reconheceram o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para tornar as aulas mais envolventes,

significativas e ricas em conteúdo, desde que sejam acompanhadas de apoio pedagógico e uma infraestrutura adequada.

É claro que, mesmo com as fragilidades na formação e na infraestrutura, a literatura especializada destaca o potencial transformador das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados mostram que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), mesmo em plataformas informais, foi fundamental para reduzir a evasão e manter o vínculo com os alunos. Isso indica que, uma vez que as barreiras de acesso e a falta de capacitação sejam superadas, essas ferramentas se firmarão como um recurso pedagógico eficaz, capaz de flexibilizar o tempo e o espaço de aprendizagem. Dessa forma, as tecnologias não se restringem a simples suportes; elas se tornam um campo de oportunidades para a criação de uma EJA realmente inclusiva e emancipadora, sintonizada com as necessidades e os desafios contemporâneos de seus participantes.

Este estudo, em particular, marcou uma mudança significativa na minha atuação e reflexão como professora e formadora na Educação de Jovens e Adultos. Ao explorar as vivências e os desafios enfrentados pelos professores, percebi que o ensino e a aprendizagem mediados por tecnologias na EJA vão muito além das questões de acesso e infraestrutura. A pesquisa evidenciou, de maneira clara, a necessidade de uma formação docente contínua e adaptada ao contexto, que não se limite ao conhecimento técnico das ferramentas, mas que capacite o professor a desenvolver uma prática pedagógica crítica e intencional. As limitações e improvisos revelados por esta investigação destacam que o êxito da EJA na era digital depende, de maneira essencial, de políticas públicas sólidas e de uma abordagem mais humanizada em relação às trajetórias de professores e estudantes, convertendo a tecnologia em uma verdadeira parceira no processo de emancipação dos alunos da EJA.

Em relação às restrições da pesquisa, reconhece-se que o universo de docentes entrevistados foi bastante reduzido devido à resistência de muitos professores em responder ao questionário, alegando sobrecarga de trabalho e falta de tempo. Essa limitação restringe os achados a um segmento específico e inviabiliza generalizações mais amplas sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Finalmente, no que diz respeito às recomendações para futuras pesquisas, é considerado importante aumentar a amostra de participantes, incluindo professores de várias áreas do conhecimento e de diferentes regiões do estado de Goiás, com o objetivo de criar uma visão mais completa sobre as práticas e os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mediada por tecnologia.

Também é proposto que novas investigações analisem a eficácia das estratégias de avaliação empregadas, o impacto da formação continuada na superação dos desafios digitais, as opiniões dos alunos sobre as modalidades de Ensino a Distância (EaD) e ensino remoto, além das possibilidades de adaptação dos conteúdos de disciplinas como Educação Física e História ao ambiente digital. Essas pesquisas podem fornecer fundamentos mais sólidos para o desenvolvimento de propostas que, em colaboração com professores e alunos, ajudem a enfrentar as dificuldades identificadas e potencializem as oportunidades emancipadoras da EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luziane F. Lima de; SOUZA, João Batista A. de. As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de Covid-19: adversidades do ensino remoto. **EJA em Debate**. Instituto Federal, Santa Catarina. V.11, n.20, jul/dez 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3437>. Acesso em 25 ago. 2024.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - ABED**. V. 10, p.1-10,2011. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 05/01/2025.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 475–495, 2021. DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p475-495. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/educacao/article/view/8810>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ARAÚJO, José de Lima. *et al.* Os desafios nas aulas remotas em tempos de pandemia: um estudo de caso com professoras de Língua Portuguesa. **Revista Contribuições a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.18, n.3, p.1-16, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/lcs/article/download/16420/9541/46628>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: Unesco/MEC/RAAAB, 2006.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: uma introdução crítica**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ATAÍDE, Reno Vicente Lima. **A formação do professor para atuar na EJA: lacunas na formação inicial**. 2015. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) — Instituto Federal de Santa Catarina, Campus ___, [Cidade], 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/442>

AZEVEDO NETO, Joaquim Inácio de. **Os desafios enfrentados pelos professores da EJA: o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com o uso de ferramentas digitais no ensino remoto emergencial**. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) – Lajes - RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Centro de Educação,2021.

BECHARA, João José; HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek. Por uma aprendizagem adaptativa baseada na plataforma Moodle. **Revista Educa online**, UFRJ, vol.4, n. 1, p.1-10, jan/abr.2010. Disponível em: <https://academia.edu/5846943/>

_uma_Aprendizagem_Adaptativa_Baseada_Na_Plataforma_Moodle. Acesso em 20 de janeiro de 2025

BENVENUTTI, Cristiane Dall’Agnol da Silva. **Educação a distância de Jovens e Adultos do ensino médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da formação e comunicação.** (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Centro Universitário Internacional – UNINTER, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/98>. Acesso em: 03/07/2025.

BERNARDI, José Ricardo. Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a Distância. **XXV Semana de Ciências Sociais 50 anos do Golpe Militar**, 2014 Universidade Estadual de Londrina - UEL. Disponível em: https://nnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf. Acesso em 05 de fevereiro de 2025.

BERNARDINO, Adair José. **Concepção de cultura, trabalho e tempo dos professores de EJA.** 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/adairjose.pdf>

BEZERRA, Ana Lúcia da Silva. **Educação de jovens e adultos na modalidade a distância: contribuições e desafios na perspectiva do aluno.** Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174902>. Acesso em 05/07/2025.

BORGES, Kamylla Pereira. Vivências no ensino remoto: desafios e apontamentos para o uso das tecnologias na EJA/EPT. **Revista Em Rede**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 13-24, 2024. DOI: <http://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1064>

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em 15 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 01/2021** de 25 de maio de 2021.

CAVALLI, Mariana de Albuquerque; MEDEIROS, Thiago Nunes; CRUZ, Lucas Lopes da; BORSLE, Fabiano. Educação Física como possibilidade de transformação para os estudantes da EJA. **Trajetória Multicursos**, v.11, n.1, p.83-103, jun/jul./ago.2019.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2012.

CONTE, Elaine; KOBOLT, Maria. Edilene de Paula.; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Leitura e escrita na cultura digital. **Educação**, v.47, n.1, e 33, p1-30,2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464443953>. Acesso em 13 de abr. 2025.

COSTA, Leoneide Paula da; FELÍCIO, Cinthia Maria; Ferreira, Júlio César. Projeto de educação para jovens e adultos. EJA-TEC. In: Oliver, D.L ; SEABRA, V. (Orgs). **Educação, Transformação e Inclusão na Prática Docente**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.

COSTA, Wagner. César. Paulo.; CONCEIÇÃO, Willian. Lazareth da. Educação física escolar e educação de jovens e adultos: desafios da docência no ensino remoto emergencial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 221-226, set./dez. 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>. Acesso em 23/07/2025.

DALFOVO, A.F, ARAÚJO, E.C, ALMEIDA, S.V. de.; CARDOSO, C.A. Avanços e Desafios na percepção dos docentes. **Revista Científica da Educação a Distância**. Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, V.7, N.12, P.1-20. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/409/459>. Acesso em 03 jun.2025.

FABRICIO, Livia. Badaró, SANTOS, Suellén. Lima dos, SANTO, Janete Araci do Espírito Santo; Moreira, Liliane Ribeiro. O Ensino de História na Educação a distância (EaD): novos caminhos para a aprendizagem online. **HOLOS**, a.34, v.02, p.307-317,2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.3255>. Acesso em 03/08/2025.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n.1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501> Acesso em: 29 de dez. de 2022.

FARIA, Adriano Antônio, VECHIA, Ariclê, MOCELIN, Márcia Regina; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **História da Educação a Distância no Brasil. Anais. Simpósio Nacional de Educação ENDUCERE. I Simpósio Internacional de Representação de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSE**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 3790-3801. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations>. Acesso em 30 de janeiro de 2025.

FARIAS, Sueli Cirilo; Kimura, Débora da Paz; M.; Froes, Carla Bagio Lapereuta, *et.al.* (2024). A EJA e o aluno: dificuldades que ainda persistem. **Revista Acadêmica Online**, v.10, n.53, e 274, 2024.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.

13-28. Disponível em: <file:///C:/Users/CAE%20Peterpan/Downloads/admin,+artigo8.pdf>. Acesso em 20 maio 2025.

FERREIRA, Carolina Martins, *et al.* Ambiente Virtual de Aprendizagem: a utilização do Moodle como ferramenta de ensino: **Ciências exatas e da terra, engenharias: conhecimento e informação**, 2013. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catálogo/upload-post/74338>. Acesso em 05 de março 2025.

FERREIRA, Joelson Miranda. *et.al* O Moodle como recurso didático pedagógico na educação a distância: uma análise abrangente. **Revista FTD Educação**. vol.28, Edição 13, fev.2024. Disponível em: <https://revistaftd.com.br/o-moodle-como-recurso-didatico-pedagogico-na-educacao-a-distancia-uma-analise-abrangente>. Acesso em 25 de janeiro de 2025.

FUNDAÇÃO VALE. **Jovens e Adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. Brasil. 2014. Disponível em: <https://www.fundacaovale.org/materiais/biblioteca/?search=jovens+e+adultos+na+sala+de+aula+sujeitos+e+aprendizagem+na+eja&atuacao=todos&scroll=materiais.pdf>. Acesso em 05 jul.2025

GOIÁS. **Escolas estaduais dão início ao regime de aulas não presenciais**. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-estaduais-dão-início-ao-regime-de-aulas-não-presenciais>. Acesso em 25 fev.2025.

GOMES, Fabrícia Cristina; BRITO, Gláucia da Silva. Formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: elementos da experiência de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista EAD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados MS, v.3, n.4, p.1-12, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/4101>. Acesso em 05 de março de 2025.

GONÇALVES, Patrick da Silveira; FURTADO, André Osvaldo da Silva.; GONÇALVES, Cristina Marin Ribeiro. O uso das tecnologias da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: um relato de experiência. **BIOMOTRIZ**, V.13, N.1, P.15-17, 2019.

GOULARTE, Gabriel G.; BOSSLE, Fabiano. O COVID-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da educação física: narrativas das experiências docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 36, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/sobretudo/article.pdf>. Acesso em 23/07/2025.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil: O Estado da arte**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação a distância**. Florianópolis: LLV/CE/UFSC, 2011, 126.

HOEPERS, Altair. **Ensino de História em EJA/EaD: uma investigação com professores para uma proposta de formação**. (Dissertação Mestrado). Florianópolis –SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2022.v31.n65.p121-137>. Acesso em 04/08/2025.

LIMA, Arllon Chaves; REIS, Gleise Batista dos; SOUSA, Delcíola Fernandes. de Ensino remoto: os desafios enfrentados por professores no período da pandemia. **Conedu – VII Congresso Nacional de Educação**, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV_150-MD1-SA119-ID1041_30092021193258.PDF. Acesso em 15 abr. 2025

LIMA, Paulo Rogério de, OLIVEIRA, Genira Fonseca de; Azevedo, CARVALHO, Maria Raquel. A atuação de professores de Educação Física no ensino remoto em um CEJA do interior do Ceará. **Horizontes**, v.40, n.1, e022043, p.1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1345>. Acesso em 23/07/2025.

MACHADO, Maria Margarida; Santos, Hallyton. L., & Ventura, Julia Nazareno. (2023). Educação de jovens e adultos em Goiás: reconstituindo uma história de ensino a distância. **Anais do IV Colóquios de Política e Gestão da Educação**, 4, 311-323. ISSN: 2674-8630. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1094>. Acesso em 10/07/2025.

MACHADO, Maria Margarida; SANTOS, Hugo Tallyton L.; VENTURA, Júlia Nazareno. Educação de Jovens e Adultos em Goiás: reconstituindo uma história de ensino a distância. Colóquios- Geplag-PPGED-CNPQ, n.4, p.311-323, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/view/1094>. Acesso em 22 out 2024.

MARTINS CORREIA, Daniel; NASCIMENTO, Francisleide Lima. COVID-19, ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 06–22, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4700205. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/324>. Acesso em: 07/07/2025. NEGREIROS, Fauston *et.al.* Análise Psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v.11, n.1, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1982-1247&lng=pt&nrm=iso.pdf. Acesso em 23 jun.2025.

MELLO, João Gabriel de.; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELES, Silvio de C. Costa. Educação Física escolar a distância: análise de propostas para o ensino remoto. **EaD em foco**, v.10, n.3, e 1094, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18264eadf.v10i3.1094>. Acesso em 15 nov.2024.

MINATTO, Zulma Martins. Os diferentes sujeitos da eja um ambiente de encontros e desafio, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/441>. Acesso em: 13 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTOKI, Leila Mary; BARROS, Mônica Bevilaqua.; BARBOSA, Eliana dos Santos Correia; ZANATA, Eliana Marques. Tecnologia e educação remota: desafios para a inclusão digital na

EJA. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 36, n. 1, p. 1-8, nov. 2021. Disponível em: <https://extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/Art8-Ano13-vol36-Novembro-2021.pdf>. Acesso em: 10 julho de 2025.

MOURA, Maria da Glória. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NOBRE, Thiago da Silva. Ensino de História em tempos de ensino remoto emergencial: metodologia, avaliação e reflexão. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol.31 n.65, p.121-137 jan./mar 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12306>.

NOGUEIRA, Raquel G. B. **Tecnologia e desigualdade: a percepção dos estudantes da EJA sobre o ensino remoto**. Trabalho de conclusão de curso (artigo científico) apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais, 2023.

OLIVEIRA, Talita Regina H.de; FERREIRA, Verônica M.Santo; SILVA, Maria Ivonaíde F.D.da. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da Educação Física no Ensino Fundamental. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia – CIET/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – EMPED**, São Paulo, Universidade de São Carlos, 2020.

PARAGUASSU, Ingridy de Jesus. **As possibilidades do ensino a distância para conciliar trabalho e ensino noturno em EJA e reduzir a evasão/abandono escolar** (Trabalho de conclusão de curso). Juazeiro-BA: Universidade do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/50492fb4-ed2f-4522-8821-92a9c1a5d21d>. Acesso em 06 de abr.2025.

SALES, Sandra; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **AAPE/EJA DOSSIÊ II**. Arizona–EUA, v. 22, n. 58, p. 1-20, jun.2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1740.pdf>. Acesso em 06 jun.2025.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. In: SENHORAS, Elói Martins (Org.). **Ensino remoto e a pandemia de Covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p. 41-54.

PEIXOTO, Joana; MARCON, Mary Aurora da C. Trabalho pedagógico remoto: questões emergentes e questões de sempre. **Educativa**, Goiânia, v.25, p.1-20,2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/9158>. Acesso em 25 ago. 2024.

PEREIRA, Isaac Aragão. **A importância do componente curricular História na modalidade EJA para reinserção social de alunos em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2023)**, 2025.53f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Plena em História) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025.

PEREIRA, Juliana Caires. **EJA – Cabana: Educação de Jovens e Adultos do Cabana do Pai Tomás**: trabalho de conclusão do curso de especialização em Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais em Áreas Urbanas, Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/365cf466-3ef8-4972-8a5c-c702e043fe16/content>

RAMOS, Daniela Karine.; BEZERRA, Ana Lúcia Silva. Educação de Jovens e Adultos na Modalidade a Distância: Acesso, Permanência e Aprendizagem na Percepção dos Alunos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1014>. Acesso em 08/07/2025.

REIS, Geraldo Ananias; LOPES, Carlos. Educação de Jovens e Adultos a Distância: impedimentos e superações. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 162–182, 2019. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2019. v. 28. n. 55. p. 162-182. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7175>. Acesso em: 04 de mar. 2025.

RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. **IX ANPEDSUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <https://www.ues.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>. Acesso em 10 janeiro de 2025.

RIVOLTELLA, Pier César. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Mônica. RIVOLTELLA, Pier César (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

ROCHA, Cézar de França; PEREIRA, Luís Gustavo da Costa; ALCANTRA, Cecília Batista do N. A. Bonfim; BELO, Silvia Maria da Silva; ANDRADE JÚNIOR, Sérgio Henrique N. de Andrade. O ensino da educação física na EJA da rede municipal do Ipojuca/PE de forma remota: uma experiência no “chão da escola”. **VI Congresso Nacional de Educação, 2021**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID8616_30092021160058.pdf. Acesso em: 23 jul.2025

ROVAI, Maria José Grando; GRILLO, Zulange Odila da Silva. **Oportunidade da inclusão social e educacional dos jovens e adultos na EJA modalidade a distância**. São Paulo: CEETEPS, 2019. Disponível em: <https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/34792.pdf>. Acesso em 24 jun.2025

SAENGER, Paulo Henrique; TEIXEIRA, Maria do Rócio. Educação a distância e os estudantes da EJA: a educação iguala as oportunidades? **Revista Eletrônica Científica Ensino**

Interdisciplinar, Mossoró, v.6, n.17, p.281-300,2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2180>. Acesso em 05/08/2025.

SAMPAIO, M.N; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.SANCHES, Ana Paula Miqueletti; LUEDERS, Janaina; FAVRETTO, Rosani Aparecita Dias. **Novos olhares na EJA: formação de professores para uma educação a distância de qualidade. Relato de experiência**. Jaraguá do Sul: SESI, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/75396028/Novos_Olhares_Na_Eja_Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores_Para_Uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_De_Qualidade. Acesso em 07/07/2025.

SANTOS, Fausto Afonso P. **Do ensino presencial para o EaD e de repente o ensino remoto emergencial: uma oportunidade (forçada) do uso de inovações tecnológicas e educacionais no ensino da matemática**. (Dissertação Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás/ Instituto de Matemática e Estatística/ IME, 2021.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Vilela; AMORIM, Antônio. OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 122–135, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/5235>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; FAGUNDES, Léa Da Cruz. Uma proposta para avaliação para ambientes virtuais de aprendizagem na sociedade em rede. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2001. DOI: 10.22456/1982-1654.5200. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/5200>. Acesso em 25abr.2025.

SILVA, Ana Lúcia da; SAMPAIO, Antônio Carlos F.; MELO, Mychele Priscila de. Projeto EJATEC em Goiás: ampliação de oportunidades ou flexibilização da educação? XIV Encontro Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Geografia. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78844>. Acesso em 25 out 2024.

SILVA, Francisca Verediana da. **Uma breve discussão sobre quem são os sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. (Trabalho de Conclusão de Curso). João Pessoa –PB: Universidade Federal da Paraíba/ Centro de Educação, 2017.

SILVA, Genivaldo Alves da; DEL PINO, José Cláudio. Contexto da Evolução Histórica da Educação a Distância (EaD) no Brasil. **RELVA**, Juara - MT, v.6, n.2, p.84-98, jul/dez.2019. Disponível em:<https://periódicos.unemat.br/index.php/relva/article/download/4227/3383/14930>. Acesso em 02 fev.2025.

SILVA, Kelly da. **Currículo, Gênero e Identidade na Formação de Professores/as**. (Dissertação de Mestrado). Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137>.Acesso em 05 de março de 2025.

SILVA, Maria de Fátima. **Educação a distância de jovens e adultos do ensino médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação**. Dissertação

(Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. 124 f. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/98>. Acesso em 09/07/2025.

SILVA, Maria; SANTOS, João; LIMA, Ana. Práticas pedagógicas da/na EJA em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto. Maceió, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16589/2/PraticasPedagogicasEJAPandemia.pdf> Acesso em 03 maio 2025

SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto. As tecnologias digitais no ensino de história no Brasil. Um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, vol.2.n.3, p.141-158, set/dez.2018. Disponível em: <https://doi.org/10.2957/redoc.2018.3684>. Acesso em 30/07/2025.

SOUZA, Wellington Gomes de; Souza, Rafael Ferreira de. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino. *International. Integralize Scientific*, v.5n.46, abril/2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/8ece4d>. Acesso em 08/07/2025.

SOUZA, Wemefran R, de. **Ensino remoto da disciplina de História: um estudo realizado na escola Fundação Bradesco em Rio Branco- Acre**. (Dissertação Mestrado). Rio Branco-AC: Universidade Federal do Acre – UFAC, 2022.

TURRA, M. **Narrativas docentes sobre o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: análise do discurso do sujeito coletivo numa escola municipal de Santa Maria/ RS**. (Dissertação de mestrado). Santa Maria – RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2023.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; JESUS, Ana Lúcia de; SANTOS, Carine de Miranda. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EaD): um estudo sobre o Moodle. **Braz.J.of Develop**, Curitiba, v.6 n.3, p.15545-15557, mar.2020. Disponível em: <https://ojs.brazillianjournals.com.br/ojs/index.php/brjd/article/view/8165>. Acesso em 25 fev.2025.

VENTURA, Jaqueline Pereira; SILVA, Adriana Barbosa da. Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade. **PERSPECTIVA – Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v.42, n.2, p.1-22, abril/jun.2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93269>. Acesso em: 05 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Secretaria de
Estado da
Educação



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 629/2024 - SEDUC

Goiânia, 01 de agosto de 2024.

Carta de Anuência

Assunto: Carta de Anuência

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada "Percepções de Docente de História e Educação Física sobre suas Experiências na EJA nas modalidades de Ensino a Distância e de Ensino Remoto Emergencial", da estudante de mestrado, Marlúcia Rosa Batista, do Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás – UFG, sob orientação da professora Dra. Ana Paula Salles da Silva.

A referida pesquisa tem por objetivo geral analisar a percepção de docentes de História e Educação Física, da Educação Básica sobre a EJA na modalidade a distância e sobre a EJA na modalidade de ensino remoto emergencial.

A pesquisa será desenvolvida com professores de História e Educação Física que atuam e/ou atuaram na EJA, na modalidade de ensino remoto emergencial e na modalidade a distância, nas unidades escolares situadas no município de Goiânia. A coleta de dados será feita por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, com objetivo de compreender qual a percepção dos docentes de História e Educação Física sobre a EJA na modalidade a distância e sobre a EJA na modalidade de ensino remoto emergencial.

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação de pesquisa considerando que, contribuirá para a elaboração de um guia contendo estratégias didáticas vinculadas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCIS), com a finalidade de auxiliar na prática pedagógica desenvolvida na EJA.

Assim, esta Superintendência se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da informação.

NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO
Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA
Secretária de Estado da Educação



Documento assinado eletronicamente por **NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO, Superintendente**, em 02/08/2024, às 14:09, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA, Secretário (a) de Estado**, em 05/08/2024, às 10:32, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site **http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1** informando o código verificador **63152165** e o código CRC **077E730C**.

SUPERINTENDÊNCIA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
AVENIDA QUINTA AVENIDA Nº 212, QUADRA 71 – Bairro SETOR LESTE



VILA NOVA - GOIANIA - GO - CEP 74643-030 - 62322436807. Referência:
Processo nº

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EJA NAS MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. Meu nome é **Marlúcia Rosa Batista**, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail marluciarosa@discente.ufg.br e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98564-6753, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a percepção de docentes de história e educação física da Educação Básica sobre o EJA na modalidade a distância e sobre o EJA na modalidade de ensino remoto emergencial.

Você será abordado por grupos de whatsapp ou por redes sociais. Para coleta de dados será realizada entrevista e para isso deverá reservar um período uma hora. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Dessa forma a pesquisa pode oferecer riscos tais

como cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios (os benefícios da pesquisa) e o mínimo de danos e riscos, e ainda, pode trazer melhor compreensão a determinado assunto ou conhecimento, visando o máximo de desenvolvimento dos docentes.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ☐ Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- ☐ Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ☐ Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- ☐ Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ☐ Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- ☐ Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ☐ Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EJA NAS MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Marlúcia Rosa Batista** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

Se o (a) participante for iletrado (a), acrescentar local para assinatura

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS DOCENTES DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUARAM E/OU ATUAM NA EJA, NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EJA NAS MODALIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA E DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pesquisadores envolvidos: Mestranda Marlúcia Rosa Batista

Prof.^a Dra. Ana Paula Salles da Silva

OBJETIVO: Analisar a percepção de docentes de história e educação física da Educação Básica sobre o EJA na modalidade a distância e sobre o EJA na modalidade de ensino remoto emergencial.

INFORMAÇÕES SOBRE O ENTREVISTADO:

Idade:

Sexo: F () M ()

Formação Acadêmica:

Disciplina (s) ministrada na escola:

Tempo de docência:

Número de escolas em que trabalha:

Turnos em que leciona:

Atua em outra modalidade de ensino, além do EJA a distância?

QUESTÕES DA ENTREVISTA:

Nome:

Sexo:

Idade:

Tempo de serviço:

- 1) Quais TDICs costuma utilizar no seu cotidiano? Domina todos os recursos das TDICs que utiliza?
- 2) Qual a sua formação inicial e quando conclui seu curso?
- 3) Possui pós-graduação? Quais?
- 4) Teve contato com formação sobre TDICs na graduação? Fale sobre esta experiência formativa.
- 5) Participou de alguma formação continuada sobre TDICs? Fale sobre esta experiência formativa.
- 6) No Ensino Fundamental já utilizou as TDICs? Fale sobre estas experiências. Conte exemplos de boas situações de aprendizagens e de dificuldades encontradas no trabalho com elas.
- 7) Me conte como foi a sua experiência no ensino remoto emergencial, em tempos de pandemia? (Estratégias de ensino, recursos tecnológicos utilizados, dificuldades, êxitos, frustrações etc.)
- 8) Você fez alguma formação para atuar com o ensino remoto emergencial? Como foi sua preparação para atuar na EJA a distância como professora de história / educação física?
- 9) Qual foi o incentivo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás para a escolha dos professores de história e educação física para atuarem na modalidade da EJA a distância?
- 10) Na escola em que você trabalha foi feito/é feito algum tipo de planejamento para as aulas da modalidade de ensino remoto emergencial/EJA a distância?
- 11) Quais foram suas maiores dificuldades para atuar no ensino remoto emergencial? Na sua opinião, quais os maiores desafios para a prática docente do professor de história/ educação física na modalidade EJA a distância?
- 12) Me conte como foi sua preparação para o uso das Tecnologias de Comunicação e informação (TDICs) para o uso da plataforma Moodle?
- 13) No sistema Moodle, os professores inserem conteúdos e avaliações? O que pensa a este respeito?
- 14) Como acontece as avaliações na plataforma Moodle? E como aconteciam durante o ensino remoto emergencial?
- 15) Em sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores da EJA na modalidade a distância?
- 16) O que você faz para lidar com esses desafios?
- 17) Você já pensou em desistir da docência na EJA a distância? Se sim, quais foram os motivos? E o que te faz permanecer na profissão apesar das dificuldades que você mencionou?

Que sugestões que poderiam contribuir com a melhoria na qualidade de ensino do EJA a distância você daria aos seus colegas professores.

APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL - ROTEIROS

ROTEIRO A

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO TUTORIAL

1. Apresentação do EJATec

Visual: colocar vinheta com logo EJATec



Narração: colocar voz de narrador: "Você tem 18 anos ou mais e deseja concluir o Ensino Médio? Conheça o EJATec: um programa gratuito da SEDUC Goiás que une a flexibilidade do estudo online com a presença de encontros indispensáveis.

Visual: Instrutor na tela, mostrando o banner da plataforma enquanto fala:

"O curso tem 18 meses de duração, 1.200 horas no total — 80% pelo Moodle, 20% presenciais.

Você estuda onde estiver, no seu tempo, com liberdade total."

Visual: Inserir zoom em dispositivo móvel/computador.

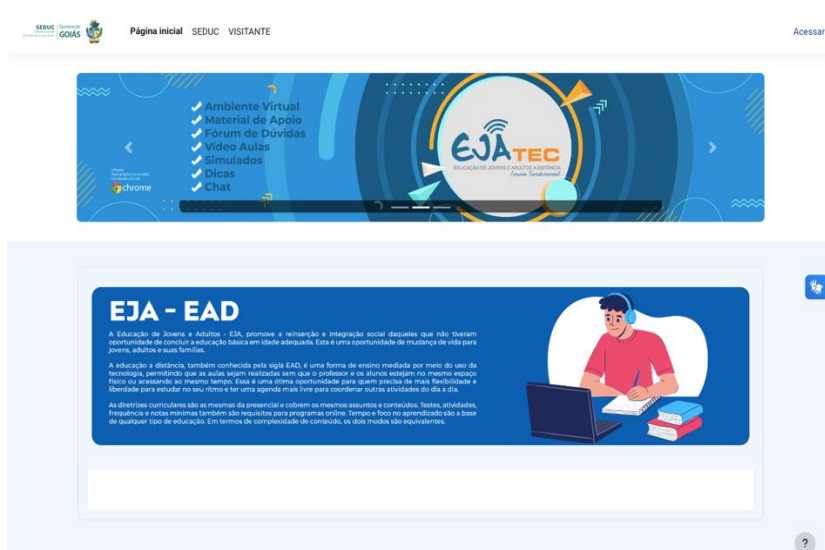




Narração: "Faça parte do EJATec e transforme seu futuro com autonomia e apoio.
Inscreva-se!"

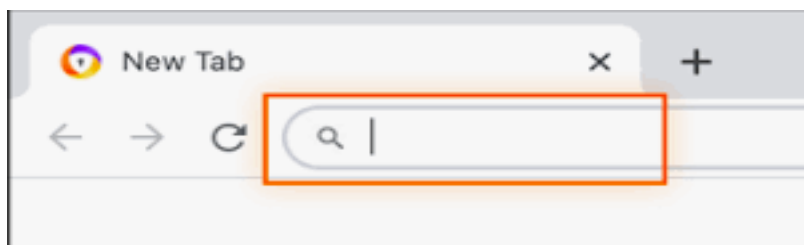
2. Acesso ao site e login

Visual: Exiba a imagem da tela inicial mostrada abaixo.



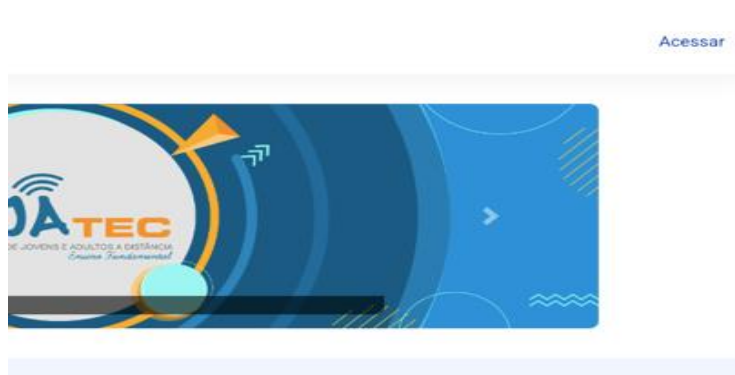
Narração: “Nesta etapa, vamos aprender como acessar a plataforma EJATec para dar o primeiro passo nos seus estudos.”

Visual: mostrar abertura do navegador (Chrome, Firefox etc.), com campo de URL sendo digitado.



Narração: “Abra seu navegador preferido. Na barra de endereço, digite **ejaead.educacao.go.gov.br** e pressione Enter.”

Depois exibir a página inicial com o botão “Acessar” no canto superior direito ejaead.educacao.go.gov.br.



Visual: destaque ou animação clicando em “Acessar”.

Narração: “Clique no botão ‘Acessar’, localizado no canto superior direito da página.”

Visual: mostrar a tela de login com campos para CPF e senha.



Narração: “Você será redirecionado para a tela de login. Informe seu CPF — apenas números, sem pontos ou traços — e a sua senha.”

Narração: “Se você está acessando pela primeira vez, sua senha inicial é exatamente seu CPF. Caso já tenha personalizado sua senha anteriormente, utilize a senha cadastrada.”

Visual: animação do clique no botão “Acessar” após inserir os dados.

Narração: “Após inserir CPF e senha, clique em ‘Acessar’ para entrar na plataforma.”

Visual: mostrar a área interna da plataforma após o login — dashboard ou página inicial personalizada.

Narração: “Pronto! Agora você já sabe como acessar a plataforma EJAtec. Na próxima etapa, vamos aprender a navegar pelos cursos e conteúdos disponíveis.”

3. Para alterar informações do perfil:

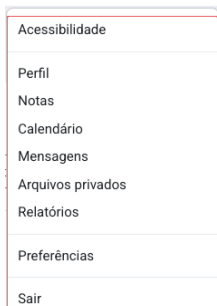
Assim que vocês acessam a plataforma passam a ter a possibilidade de alterar informações e acessar conteúdos e serviços. Para iniciar as funcionalidades do sistema, vamos mostrar como fazer alterações no próprio perfil como na foto e nas informações pessoais.



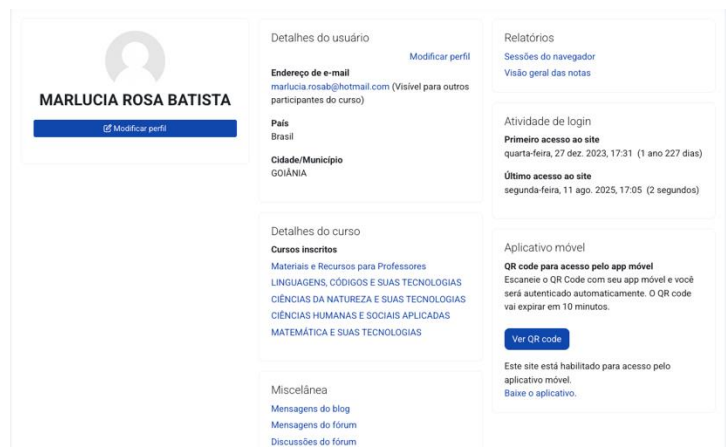
No canto superior direito é comum que apareça letras dentro de um círculo e ao lado uma pequena seta-menu.



Ao acessar o menu aparecerão algumas opções e você deve optar por “Perfil”



A tela a seguir aparecerá e se quiser fazer alterações deve clicar no botão “modificar perfil”



A tela a seguir apresentará algumas categorias nas quais você poderá fazer modificações como: Geral, Imagem do usuário, Nomes adicionais, Interesses, Opcional, Outros Campos.

MARLUCIA ROSA BATISTA

- > Geral
- > Imagem do usuário
- > Nomes adicionais
- > Interesses
- > Opcional
- > Outros campos

É interessante alterar a imagem para que fique mais fácil identificar o aluno que vier a escola em busca de informações, orientações, tratar sobre notas, provas, etc. Para isso acesse a alternativa ‘Imagem do usuário’ Escolha uma foto e depois clique no botão ‘atualizar perfil’.

Deslizando a página esse botão fica na parte inferior.

4. Navegação até os cursos e o conteúdo

Voltar à Página Inicial

Visual: mostrar a “Página Inicial” no menu superior com cursor clicando.

Narração: “Sempre que quiser retornar à tela principal, clique na guia Página Inicial no topo da tela — você será redirecionado para o início da plataforma.”

Acesso à área “Meus Cursos”

Visual: rolagem da tela para baixo até a seção Meus Cursos, com zoom suave.

Narração: “Desça com a barra de rolagem até localizar Meus Cursos, onde ficam disponíveis as áreas do conhecimento em que você está matriculado.”

Explorar as quatro áreas do conhecimento

Visual: mostrar os quatro cartões:



Ciências da Natureza e suas Tecnologias (verde)

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (laranja)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (verde-azulado)
- Matemática e suas Tecnologias (roxo)

Narração: “Seu curso é organizado em quatro áreas do conhecimento:

- Ciências da Natureza (verde)
- Ciências Humanas (laranja)
- Linguagens e Códigos (verde-azulado)
- Matemática (roxo)

A disposição pode variar entre estudantes e professores ou conforme o nível de permissão do usuário.

Acessando uma área

Visual: clique em um dos cartões, com transição para a nova tela correspondente.

Narração: “Ao clicar em uma das áreas, você será levado a uma nova tela com estrutura similar — geralmente o nome da área e uma mensagem de boas-vindas aparecem no topo, seguidos por três links principais: Fórum de Apresentação, Fórum de Dúvidas e Avisos.”

Explicando os links principais

Visual: destaque (animação) nos três links, um após o outro.

Narração:

- “Em Fórum de Apresentação, você deve se apresentar para que os colegas e o tutor te conheçam melhor.
- Em Avisos, confira semanalmente: instruções sobre vídeos, envio de atividades, correções, datas de provas e prazos de entrega.
- Em Fórum de Dúvidas, você pode postar perguntas que ficam visíveis para toda a turma — o tutor costuma responder esclarecendo a todos.”

Comunicação via mensagem interna

Visual: mostrar o ícone do balão de mensagem no canto superior direito da área do conhecimento com animação de clique.

Narração: “Outra forma de comunicação é pelo ícone de mensagem (um balão), no canto superior direito da página da área de conhecimento. Funciona como um chat interno para conversar com tutores e colegas, dando mais agilidade à comunicação.”

Atividades ao longo dos módulos

Visual: rolagem sutil mostrando atividades, títulos das seções.

Narração: “Durante os módulos, você encontrará atividades de fixação e atividades avaliativas dentro de cada área — siga as orientações de envio e prazos.”

5. Realização de atividades online

Visual: gravação da tela de acesso ao curso, navegação pelas seções e cliques nas atividades (tarefas, quizzes, etc.).

Narração: “Dentro de cada área do conhecimento, você encontra todos os materiais de apoio — como PDFs, vídeos e links — além das atividades de fixação e atividades avaliativas.”

“Para realizar uma atividade, clique nela, leia as instruções, faça o upload do arquivo ou responda diretamente online.”

“O sistema 80% das aulas são online pela plataforma Moodle, garantindo flexibilidade total para estudar de onde estiver.” Goiás

6. **Preparação para encontros presenciais**

Visual: tela do calendário do curso com datas destacadas; fotos ou uso de ícones representando encontros presenciais.

Narração:

“O curso tem 20% das aulas presenciais, realizadas nos polos em laboratórios de informática.” Goiás

“Serão ao todo seis encontros obrigatórios durante o curso, para avaliações e plantões de dúvidas.” Goiás

“Consulte sempre o calendário para se organizar, verificar local e data dos próximos encontros presenciais.”

7. **Como tirar dúvidas com tutores**

Visual: acesso aos fóruns (apresentação, dúvidas, avisos) e clique no ícone de mensagens (balão) no canto superior da área de conhecimento.

Narração: “A plataforma oferece canais práticos para tirar dúvidas com tutores e colegas.”

“Use o Fórum de Dúvidas, onde você pode postar perguntas que todos verão — o tutor responde ajudando toda a turma.”

“Clique também no ícone de mensagem (balão), no canto superior direito da área do curso — funciona como um chat interno para comunicação rápida com tutores e colegas.”

8. **Boas práticas para estudos eficientes**

Visual: inserir infográficos ou listas visuais enquanto a narração explica.

Narração: “Crie uma rotina: separe horários fixos por semana para acessar o curso e estudar.”

“Estude por tópico ou módulo — mãos à obra nos materiais antes dos encontros presenciais.”

“Participe ativamente dos fóruns — isso ajuda no esclarecimento colaborativo e reforça os estudos.”

“Cheque os avisos semanalmente, para não perder publicações sobre atividades, correções e prazos.”

“Use o calendário da plataforma para organizar seus estudos e lembrar dos prazos.”

9. Finalização e próximos passos (certificado, Encceja)

Visual final: logo EJATec e chamada de motivação “Você chegou até aqui — conclua seus estudos com o EJATec!”

Áudio: “Esse foi o seu guia sobre estudo online, organização, tutoria e certificação no EJATec. Nos vemos no próximo encontro — rumo ao seu diploma!”

10. Para acessar o Moodle pelo celular:

Primeiro passo será baixar o aplicativo em seu celular. Para isso, é preciso procurar o Appstore (Iphone) ou Play store (Android) e pesquisar por Moodle e clicar em instalar



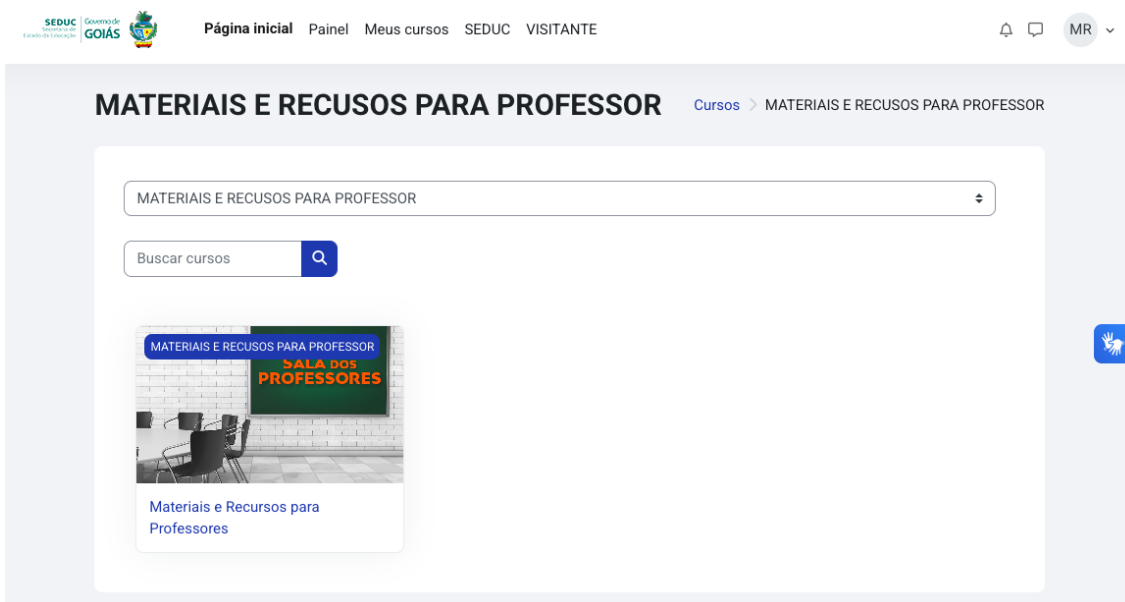
Após a instalação acesse o app do Moodle e aparecerá a tela a seguir:



Lá em endereço do site digite: ejaead.educacao.go.gov.br, para acessar o sistema (logar) proceda com as orientações para acessar o sistema.

11. Para acesso a conteúdo exclusivo para professores:

Além da categoria meus cursos, será possível para os professores acessar “materiais e recursos para professores”. Essa guia funciona como uma espécie de sala dos professores.



Para os professores serão disponibilizadas informações como o gabarito do EJATEC Ensino Fundamental e Ensino Médio; as atividades para Ensino fundamental e Médio; os conteúdos prisional do Ensino Fundamental e Médio e as atividades da Educação prisional EaD Ensino médio e Fundamental.



ROTEIRO B

TUTORIAL VOLTADO AOS PROFESSORES

Passo 1: Apresentação do EJATec (para professores)

Cena 1 – Abertura visual

Visual: Exiba o banner institucional da plataforma EJATec (imagem abaixo), com suave animação de entrada (zoom-in ou fade-in) e sobreposição do logotipo da SEDUC/GO.



Áudio (narrador): “Sejam bem-vindos, professores! Você estão prestes a conhecer o EJATec — o programa semipresencial da SEDUC Goiás destinado à Educação de Jovens e Adultos, ideal para ampliar o acesso ao Ensino Médio.”

Cena 2 – Destaques do programa

Visual: Exibição de um slide ou sobreposição visual com os seguintes destaques: “18 meses”, “1 200 horas”, “80 % online (Moodle)”, “20 % presencial — polos”.

Áudio (narrador): “O EJATec tem duração de **18 meses**, totalizando **1 200 horas**. Aproximadamente **80% das atividades são conduzidas online via plataforma Moodle**, com **20% presenciais**, realizados nos polos de apoio — possibilitando um ensino híbrido efetivo.”

Cena 3 – Recursos e mediação docente

Visual: Inserção de corte para tela do Moodle EJATec, mostrando áreas de navegação típica e cards de cursos — ou, se preferir, ilustrações de tablets, vídeos e fóruns.

Áudio (narrador):

“Na plataforma, vocês têm à disposição **todo o material didático online**, além de funções fundamentais como publicação de atividades, fóruns, vídeos e mediação pedagógica permanente.”

Cena 4 – Parceria e impacto docente

Visual: Mostrar imagens dos polos da EJATec, mapas de alcance (Goiânia + 35 municípios), ou infográficos representando polos espalhados.

Áudio (narrador): “Com atuação em **42 polos** no estado, incluindo Goiânia e mais de 35 municípios, o EJATec amplia o alcance da Educação, democratizando oportunidades. Vocês, como professores e mediadores, exercem papel central nessa jornada de inclusão.”

Cena 5 – Convite motivacional

Visual: Tela final com o logo EJATec + slogan inspirador, por exemplo: “Transformar Vidas com Educação a Distância”.

Áudio (narrador): “Professores, esse é o primeiro passo de uma grande missão. Seu engajamento e acolhimento fazem o percurso de aprendizagem acontecer. Vamos juntos fortalecer o EJATec e transformar realidades.”

Passo 2: Acesso ao site e login (Professores EJATec)

Cena 1 – Acesso via navegador

Visual: Gravação da área de trabalho com navegador (Chrome preferencial), campo de URL sendo digitado: ejaead.educacao.go.gov.br.

Narração: “Abra seu navegador preferido — recomendamos o **Chrome** pela compatibilidade com a plataforma. Na barra de endereços, digite ejaead.educacao.go.gov.br e pressione Enter.” (ejaead.sistemasiga.net, ejaead.educacao.go.gov.br)

Cena 2 – Página inicial da plataforma

Visual: Tela inicial do portal com o botão “Acessar” visível no canto superior direito.

Narração: “Você será direcionado para o portal EJATec. Clique no botão **Acessar** no canto superior direito para prosseguir.”

Cena 3 – Tela de login (CPF e senha)

Visual: Exibição da tela de login com campos “CPF do Usuário” e “Senha”; destaque das áreas de preenchimento.

Narração: “Na tela de login, informe seu **CPF como usuário**, digitando apenas números. Em seguida, insira sua **senha** armazenada.”

Cena 4 – Primeira vez no sistema

Visual: Instrução textual em sobreposição: “Senha inicial = CPF (se primeiro acesso)”.

Narração: “Se este for seu primeiro acesso, sua senha padrão será o **próprio CPF**. Caso já tenha configurado uma senha personalizada antes, use-a para entrar.”

Cena 5– Botão “Acessar” e entrada no sistema

Visual: Clique animado no botão “Acessar” após inserir os dados, transição suave para o painel interno.

Narração: “Com CPF e senha prontos, clique em **Acessar** e você será levado ao ambiente docente da plataforma.”

Cena 6 – Painel docente após login

Visual: Exibição do dashboard ou página inicial personalizada para professores, com áreas como “Meus Cursos” ou “Materiais e Recursos para Professor”.

Narração: “Pronto! Agora você está dentro do ambiente EJATec. Aqui, como professor, já consegue acessar seus cursos, disponibilizar materiais e interagir com os alunos.”

Passo 3: Para alterar informações do seu perfil

Cena 1 – Acesso ao menu do perfil

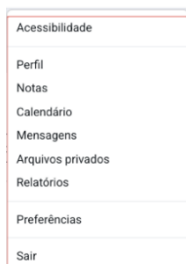
Visual: Gravação mostrando o canto superior direito da tela da plataforma, onde aparecem as iniciais do nome dentro de um círculo e, ao lado, uma seta de menu sendo clicada.



Narração: “No canto superior direito, localize as iniciais do seu nome dentro de um círculo. Clique sobre o círculo ou na seta ao lado para abrir o menu de opções.”

Cena 2 – Selecionar a opção “Perfil”

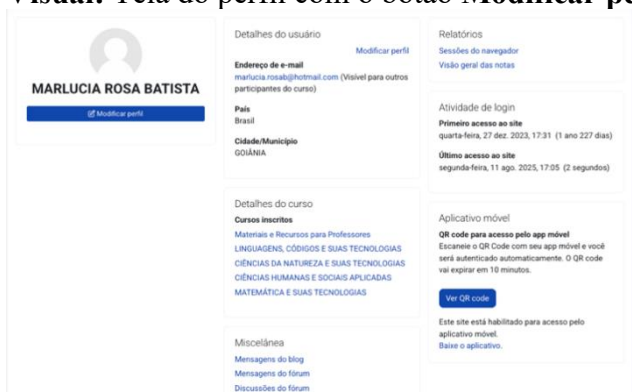
Visual: Menu suspenso aberto, com a opção **Perfil** sendo clicada.



Narração: “No menu que abrir, selecione a opção Perfil para visualizar suas informações pessoais.”

Cena 3 – Modificar o perfil

Visual: Tela do perfil com o botão **Modificar perfil** sendo destacado e clicado.



Narração: “Na página do seu perfil, clique no botão Modificar perfil para fazer alterações.”

Cena 4 – Alterar imagem do usuário

Visual: Aba **Imagem do usuário** aberta, mostrando o botão para escolher arquivo e selecionar uma foto.



Narração: “Para facilitar a identificação na escola, acesse a aba Imagem do usuário, selecione uma foto recente e clique em Atualizar perfil. O botão fica no final da página.”

Passo 4: Navegação até os cursos e o conteúdo (Professores EJAtec)

Cena 1 – Voltar à Página Inicial

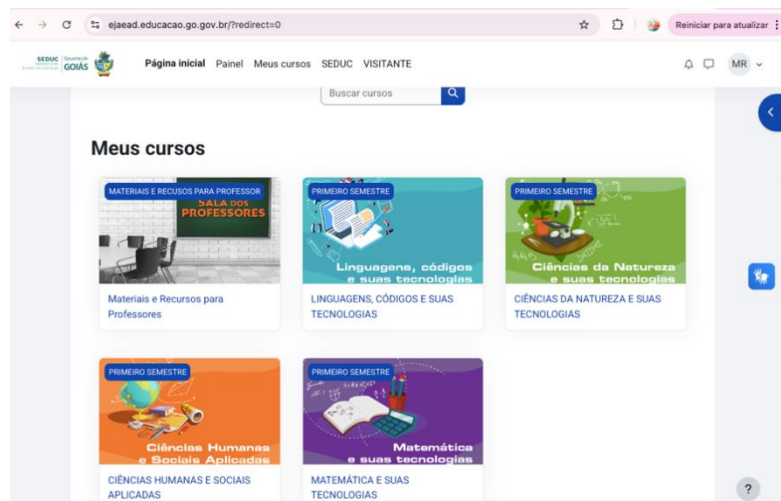
Visual: Cursor clicando na guia **Página Inicial** no menu superior.



Narração: “Sempre que quiser retornar à tela principal, clique na guia Página Inicial no topo da tela. Você será redirecionado para o início da plataforma.”

Cena 2 – Acesso à área “Meus Cursos”

Visual: Rolagem suave para baixo até a seção **Meus Cursos**, com leve zoom nos cartões.



Narração: “Desça a página até encontrar a seção Meus Cursos, onde estão as áreas do conhecimento em que você está matriculado como professor.”

Cena 3 – Explorar as quatro áreas do conhecimento

Visual: Mostrar os quatro cartões coloridos:



- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (verde)
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (laranja)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (verde-azulado)
- Matemática e suas Tecnologias (roxo)

Narração:

“Seu curso está organizado em quatro áreas do conhecimento:

- Ciências da Natureza (verde)
- Ciências Humanas (laranja)
- Linguagens e Códigos (verde-azulado)
- Matemática (roxo)

A disposição pode variar conforme o perfil de professor ou estudante.”

Cena 4 – Acessando uma área

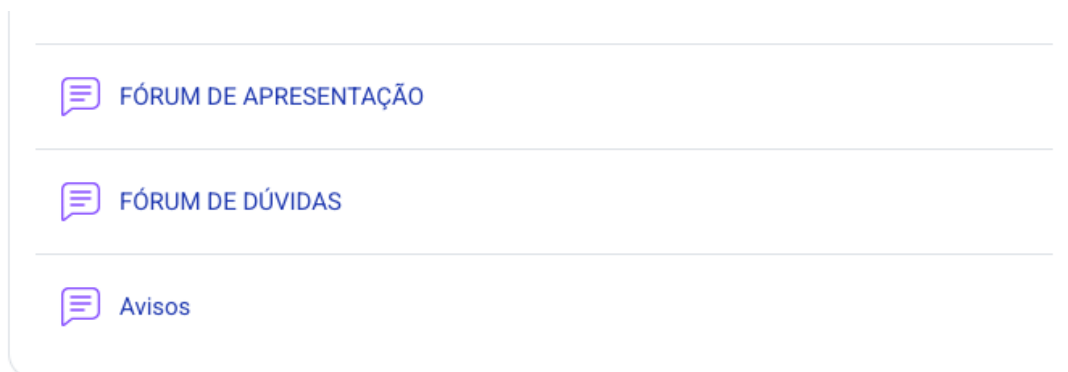
Visual: Clique em um cartão, com transição para a tela da área.



Narração: “Ao clicar em uma das áreas, você verá uma tela com o nome da área e uma mensagem de boas-vindas, seguidos por três links principais: Fórum de Apresentação, Fórum de Dúvidas e Avisos.”

Cena 5 – Explicando os links principais

Visual: Destaque animado nos três links, um por vez



Narração:

- “No Fórum de Apresentação, faça sua apresentação para que alunos e colegas conheçam você.

- Em Avisos, confira semanalmente instruções sobre aulas, envio de atividades, correções e prazos.
- No Fórum de Dúvidas, responda ou esclareça questões levantadas pelos alunos.”

Cena 6 – Comunicação via mensagem interna

Visual: Ícone de balão de mensagem no canto superior direito, com clique animado.



Narração: “Para uma comunicação rápida, use o ícone de mensagem no canto superior direito da área do conhecimento. Ele funciona como um chat interno com alunos e tutores.”

Cena 7 – Atividades ao longo dos módulos

- **Visual:** Rolagem mostrando atividades e títulos das seções.
- **Narração:** “Durante os módulos, acompanhe as atividades postadas. Como professor, você poderá orientar, corrigir e acompanhar prazos de entrega.”

Passo 5: Realização de atividades online (Professores EJA Tec)

Cena 1 – Localizar atividades

- **Visual:** Gravação da tela dentro de uma área do conhecimento, navegando pelas seções até as atividades (tarefas, quizzes, questionários).
- **Narração:** “Dentro de cada área do conhecimento, você encontrará materiais de apoio, como PDFs, vídeos e links, além das atividades de fixação e avaliações. Como professor, você poderá acessar, visualizar e acompanhar a entrega dessas atividades pelos alunos.”

Cena 2 – Acessar e orientar atividades

- **Visual:** Clique em uma atividade, exibição das instruções e campo de envio de arquivo.
- **Narração:** “Para visualizar ou orientar uma atividade, clique nela, leia as instruções e acompanhe o envio dos arquivos ou respostas online dos alunos.”

Cena 3 – Modalidade online

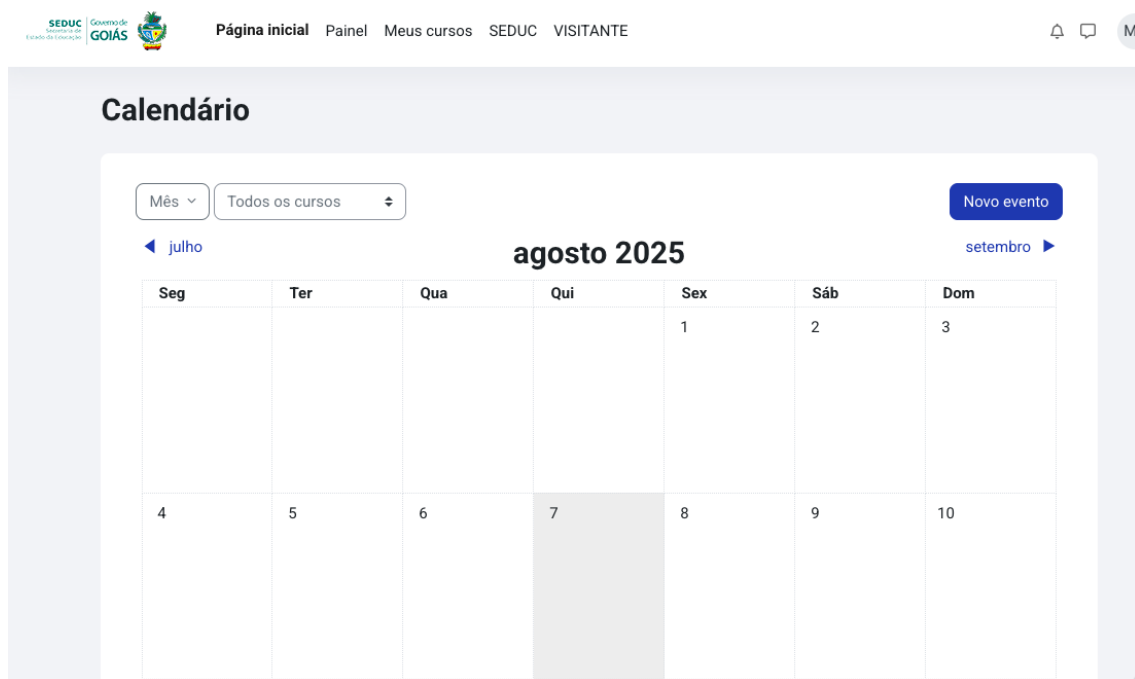
- **Visual:** Tela do Moodle com destaque para recursos online.

- **Narração:** “Lembre-se: 80% das aulas são online, pela plataforma Moodle, garantindo flexibilidade para orientar e acompanhar os estudantes a qualquer momento.”

Passo 6: Preparação para encontros presenciais

Cena 1 – Consultar calendário

Visual: Tela do calendário do curso com datas destacadas.



Narração: “20% das aulas são presenciais, realizadas nos polos em laboratórios de informática.”

Cena 2 – Organização dos encontros

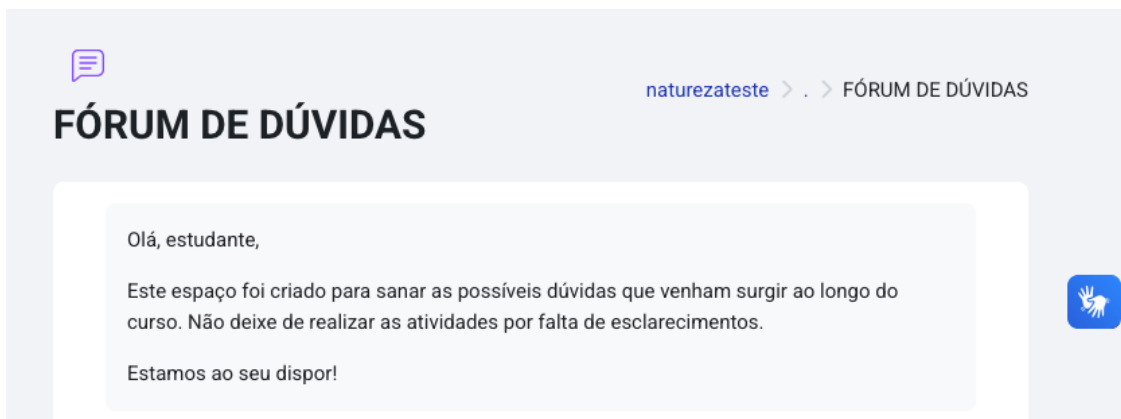
Visual: Ícones ou fotos representando encontros presenciais.

Narração: “Serão seis encontros obrigatórios para avaliações e plantões de dúvidas. Consulte o calendário para verificar local e data de cada encontro.”

Passo 7: Como tirar dúvidas com tutores

Cena 1 – Acesso aos fóruns

Visual: Clique no Fórum de Dúvidas, Avisos e Apresentação.



Narração: “A plataforma oferece canais práticos para interagir com tutores e colegas.”

Cena 2 – Comunicação interna

Visual: Clique no ícone de mensagem no canto superior direito.

Narração: “No Fórum de Dúvidas, publique questões para toda a turma. Também é possível usar o ícone de mensagem para comunicação rápida com tutores e professores parceiros.”

Passo 8: Boas práticas para estudos eficientes (Professores)

Cena 1 – Organização semanal

- **Visual:** Infográfico com agenda semanal.
- **Narração:** “Mantenha uma rotina de acompanhamento das atividades e do progresso dos alunos.”

Cena 2 – Participação ativa

- **Visual:** Destaque para mensagens nos fóruns.
- **Narração:** “Participe dos fóruns, incentive a colaboração entre estudantes e mantenha a comunicação clara.”

Passo 9: Finalização e próximos passos

Cena única

Visual: Logo EJATec com frase motivacional.

Narração: “Este foi o seu guia de acompanhamento no EJATec. Continue acompanhando, orientando e apoiando seus alunos rumo à conclusão dos estudos.”

Passo 10: Acesso ao Moodle pelo celular

Cena 1 – Instalar o aplicativo

Visual: Pesquisa por ‘Moodle’ na Play Store/App Store.



Narração: Baixe o aplicativo Moodle no seu celular, pela App Store ou Play Store, e instale-o.

Cena 2 – Configuração do acesso

Visual: Tela inicial do app Moodle com campo ‘Endereço do site’.

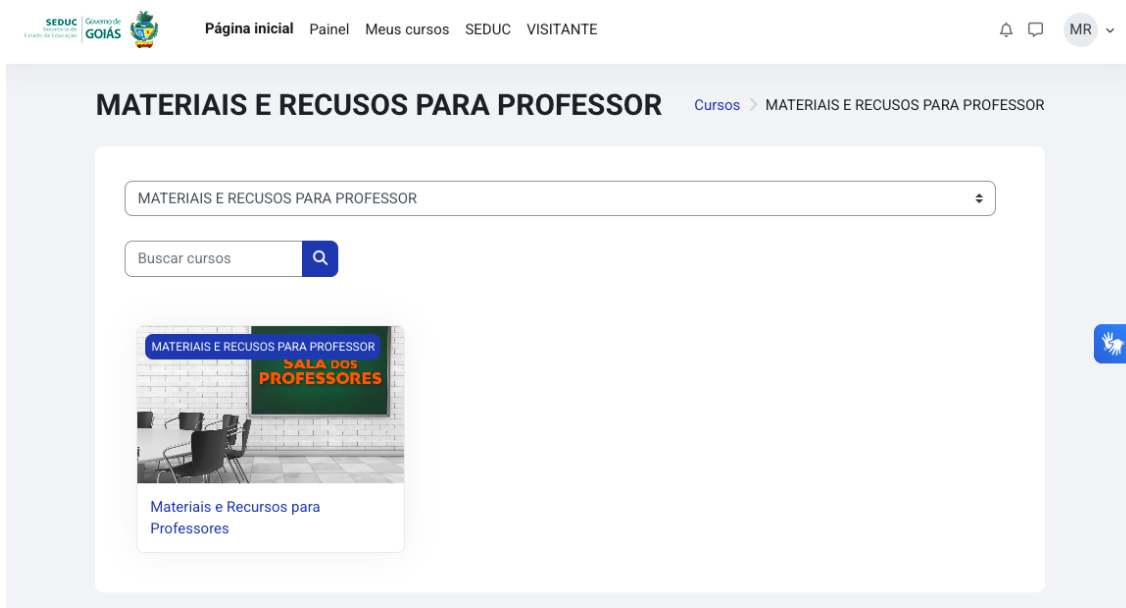


Narração: “No campo ‘Endereço do site’, digite: ejaead.educacao.go.gov.br e siga as orientações de login.”

Passo 11: Acesso a conteúdos exclusivos para professores

Cena 1 – Acessar guia de recursos

Visual: Guia “Materiais e recursos para professores” sendo clicada.



Narração: “Além da área ‘Meus Cursos’, os professores têm acesso à guia ‘Materiais e recursos para professores’, funcionando como uma sala de professores virtual.”

Cena 2 – Tipos de materiais

Visual: Lista de conteúdos organizados por categoria.



Narração: “Nesse espaço, você encontra gabaritos, atividades e conteúdos específicos para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo material da Educação Prisional EaD.”

Roteiro sugerido para o vídeo sobre formação de professores que integra o CEPFOR e CIAR-UFG

Visual:

Narração: ^[1]^[2]^[3]^[4]^[5]^[6]^[7]^[8]^[9]^[10]^[11]^[12]^[13]^[14]^[15]^[16]^[17]^[18]^[19]^[20]^[21]^[22]^[23]^[24]^[25]^[26]^[27]^[28]^[29]^[30]^[31]^[32]^[33]^[34]^[35]^[36]^[37]^[38]^[39]^[40]^[41]^[42]^[43]^[44]^[45]^[46]^[47]^[48]^[49]^[50]^[51]^[52]^[53]^[54]^[55]^[56]^[57]^[58]^[59]^[60]^[61]^[62]^[63]^[64]^[65]^[66]^[67]^[68]^[69]^[70]^[71]^[72]^[73]^[74]^[75]^[76]^[77]^[78]^[79]^[80]^[81]^[82]^[83]^[84]^[85]^[86]^[87]^[88]^[89]^[90]^[91]^[92]^[93]^[94]^[95]^[96]^[97]^[98]^[99]^[100]“A formação contínua e o acesso a recursos tecnológicos de qualidade são essenciais para fortalecer a prática docente e promover uma educação de excelência. Nesse cenário, duas instituições de referência unem esforços para ampliar oportunidades de capacitação e inovação: o CEPFOR e o CIAR-UFG.



CEPFOR Abertura

Visual: Logotipo da SEDUC-GO e do CEPFOR, seguido de imagens de professores em formação ou em sala de aula.

**Secretaria de
Estado da
Educação**



Seduc e CEPFOR



Narração: “[SEP] “Você sabia que a Secretaria de Educação de Goiás oferece cursos de alta qualidade para valorizar e fortalecer a prática docente? Conheça o CEPFOR — o Centro de Estudos, Pesquisa e **Formação** dos Profissionais da Educação.” [SEP]”

O que é o CEPFOR

Visual: Texto animado com base legal e ícones representando formação e pesquisa.



Home > Notícias > Governo de Goiás orienta professores no uso de novas tecnologias para Aulas não Presenciais

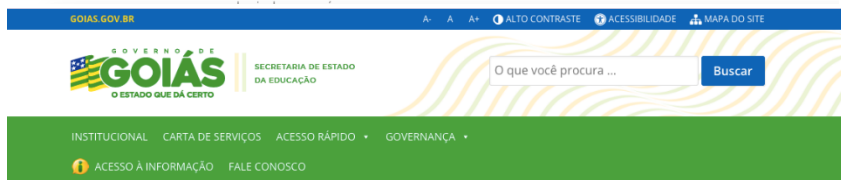
Governo de Goiás orienta professores no uso de novas tecnologias para Aulas não Presenciais

Compartilhar

Última Atualização em 8 de maio de 2020

Categoria Notícias

O CepFor (Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc) realizou na última segunda-feira (04/05), uma webconferência para subsidiar professores, gestores e coordenadores em suas práticas pedagógicas na modalidade de aulas não presenciais, neste momento crucial de isolamento social, imposto pela



Home > Notícias > Formação de professores: Material de apoio para professores durante regime especial de aulas

Formação de professores: Material de apoio para professores durante regime especial de aulas

Compartilhar

Última Atualização em 30 de março de 2020

Categoria Notícias

Em tempos de distanciamento social, foram desenvolvidos tutoriais para auxiliar os professores na transposição das aulas presenciais para o espaço digital



Desde que as medidas de segurança na disseminação e



Narração: “O CEPFOR foi criado em 2019 para promover e apoiar políticas de formação continuada para os profissionais da educação em Goiás...” Ele oferece formações presenciais e a distância, voltadas à prática pedagógica, à gestão escolar e capacitação técnica.”

Destaque de cursos atuais

Visual: Flashcards com título, imagem de fundo e descrição resumida dos cursos.

MENU DE CURSOS OFERTADOS PELO CEPFOR 1º SEMESTRE - 2025

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



CURSOS CEPFOR 2025/2

NO DA HISTÓRIA NAL E LOCAL DC-GO Ampliado

O ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL E
LOCAL A PARTIR DO DC-GO

AMPLIADO - 2025/2 - TURMA 6

Início: 04/08/2025

Término: 21/12/2025

Período de autoinscrição: 04/08/2025 a
11/12/2025

Carga Horária: 40 horas

Público: Docentes da rede pública estadual
(efetivos e contratos) e das redes públicas
municipais de Educação de Goiás.

CURSOS CEPFOR 2025/2

CURSO COMUNICAÇÃO E LIDERANÇA in the wo

COMUNICAÇÃO E LIDERANÇA: IN
THE WORKPLACE - 2025/2 - TURMA

6

Início: 04/08/2025

Término: 21/12/2025

Período de autoinscrição: 04/08/2025 a
11/12/2025

Carga Horária: 20 horas

Público: Profissionais da Educação das Redes
Estadual e Municipais de Ensino do Estado de
Goiás.

CURSOS CEPFOR 2025/2

UMA Pedagogia para MUITAS Inteligências

UMA pedagogia para MUITAS
inteligências - 2025/2 - TURMA 3

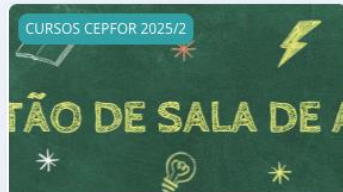
Início: 04/08/2025

Término: 21/12/2025

Período de autoinscrição: 04/08/2025 a
11/12/2025

Carga Horária: 40 horas

Público: Profissionais da gestão educacional
das redes estadual de educação, diretores
escolares e coordenadores pedagógicos,
sendo aberto também aos profissionais que
atuam na formação continuada de
professores.

 CURSOS CEPFOR 2025/2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Práticas Pedagógicas e Ferramentas - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Todos os professores da rede estadual de educação de Goiás. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais docentes da educação de todas as áreas do conhecimento, preferencialmente aqueles em Estágio Probatório. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 Habilidades pela prática curricular (HPC) 2025/2 3ª edição - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Professores(as) da Rede Estadual de Educação de Goiás efetivos ou contratados. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.
 CURSOS CEPFOR 2025/2 GESTÃO DE SALA DE AULA - 2025/2 - Turma 3 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais da educação da rede estadual de ensino, incluindo gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e outros atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: (RE)SIGNIFICAR PARA (TRANS)FORMAR 2025/2 - TURMA 7 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais que atuam na gestão educacional da Rede Estadual e das Redes Municipais de Ensino de Goiás. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 Go Teachers! Engage & Teach ENGLISH! - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40h Público: Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Goiás.

Narração: “Confira alguns dos cursos oferecidos este semestre pelo CEPFOR, todos com inscrição automática via Escola Virtual.” (escolavirtual.educacao.go.gov.br, Portal

Goiás)

Exemplos:

- Habilidades pela Prática Curricular (HPC): 40 h, início em 4 de agosto de 2025, até 21 de dezembro — professores da rede estadual.
- Educação Midiática (2ª Edição): 40 h, mesmo período — docentes da rede estadual e municipal.
- Educação Antirracista: 80 h, voltado a professores, coordenadores e gestores.

- Gestão de Sala de Aula: 40 h, para profissionais da educação e gestores.
- Ensino Mediado – “Ensinar e Mediar Goiás TEC”: 120 h, lançado em 4 de agosto de 2025, voltado a profissionais do ensino mediado, coordenadores e gestores.

Como participar

Visual: Animação ou gravação da tela navegando no portal da Escola Virtual — mostrando onde se inscrever.



Narração: [SEP] “Participar é simples: acesse a Escola Virtual da SEDUC, procure pelo curso do seu interesse e faça sua inscrição dentro do prazo.”

Convite final

Visual: Logo do CEPFOR e chamada para ação, com música inspiradora.



Narração: “Fortaleça sua trajetória, aperfeiçoe sua prática. Acesse agora a Escola Virtual e descubra os cursos do CEPFOR. A formação que transforma você e sua escola espera por você!” “São formações que reconhecem sua rotina e valorizam sua prática, com certificação válida para efeito probatório e desenvolvimento profissional.” Para mais informações, visite o site <https://goias.gov.br/educacao/cursos-cepfor/>

CIAR-UFG Abertura

Visual: Logotipo do CIAR-UFG aparece em fade-in, seguido por cenas que remetem ao ensino remoto: vídeos de webconferências, telas de Moodle IPÊ, produção de conteúdo multimídia.



Narração: “Conheça o CIAR-UFG: o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás, referência em inovação e formação a distância.”

O que é o CIAR

Visual: Aparelhos tecnológicos, professores preparando videoaulas, síntese animada dos serviços.



Narração: “Criado em 2007 como órgão suplementar da Reitoria, o CIAR apoia graduações, pós-graduações, extensões e pesquisas utilizando tecnologias da informação e a educação a distância na UFG.”

Serviços oferecidos

Visual: Logotipo do CIAR-UFG com imagens dinâmicas de webconferências, materiais audiovisuais e cursos online.

Narração: “Apresentamos os serviços centrais do CIAR-UFG: webconferências profissionais, produção de materiais didáticos e cursos de formação digital.”

Webconferências

Visual: Vídeo ou animação ilustrativa da sala de webconferências equipada — câmeras, microfones, projetores, pessoas conectando remotamente, bancas examinadoras.



Narração: “O CIAR oferece infraestrutura completa para webconferências — ideal para reuniões, apresentações de TCC, defesas de mestrado, doutorado ou memorial para professor titular, com ambiente físico e capacidade para até 150 participantes virtuais.” “Para agendar, basta enviar um e-mail ao CIAR com antecedência indicando data e horário desejados.”

Produção de Materiais

Visual: Exemplos de livros, e-books, videoaulas, animações, aplicativos e objetos de aprendizagem sendo produzidos (animações, captura de tela de e-books, etc.).



Narração:

“O serviço de produção do CIAR reúne uma equipe de designers especializados na criação de conteúdos didáticos multimídia — como livros, e-books, videoaulas, animações, sites e aplicativos, disponíveis no Acervo de Materiais.” “Os atendimentos podem ser solicitados por meio de contato com a equipe de Publicação, com o devido encaminhamento formal via SEI.”

Cursos de Formação

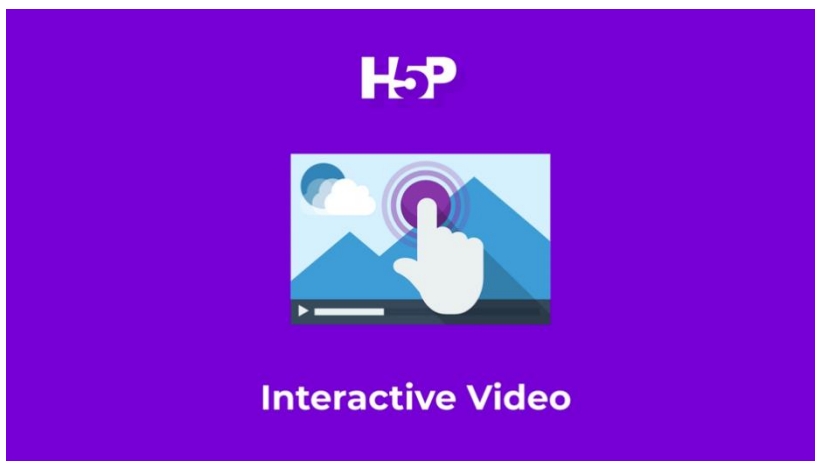
Visual: Interface da plataforma Moodle IPÊ com cenários de cursos em andamento, ícones representando “gratuito”, “online”, “certificado”.



Narração: “A equipe pedagógica do CIAR também oferece cursos de formação — parte do projeto *Capacita CIAR* — destinados à comunidade da UFG, UFJ e UFCat. São gratuitos, online, com inscrições contínuas ou sob demanda, e certificados, realizados no Moodle IPÊ.” “As formações incluem encontros síncronos e atividades assíncronas, focadas em tecnologia educacional e metodologias digitais.” “Esse projeto já contou com nanoencontros como 'Criando videoaulas do roteiro à publicação' e 'Videoconferências no Moodle IPÊ'.”

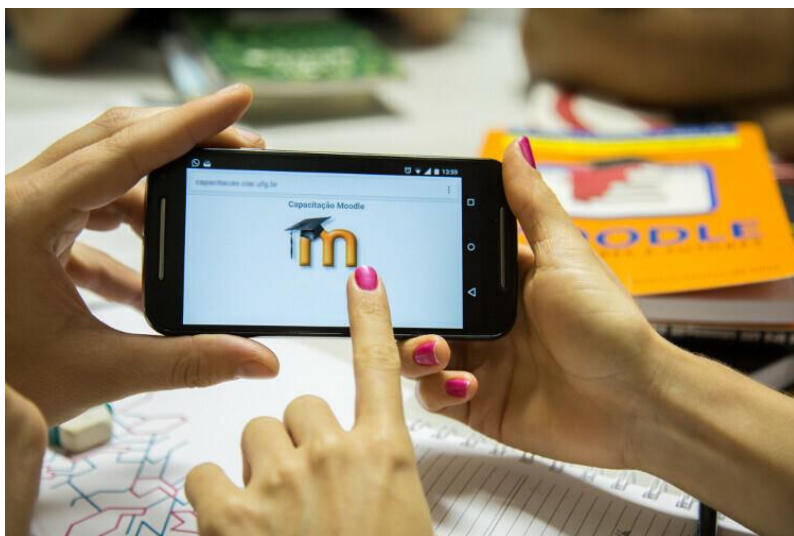
Dentre os cursos de formação possíveis podem ser destacados, os nanoencontros com:

Visual: Formação 1: Vídeo interativo no Moodle com H5P



Narração: Este curso tem como objetivo capacitar os participantes a criar e editar vídeos interativos utilizando a ferramenta H5P, proporcionando um conhecimento sólido sobre o desenvolvimento de vídeos, com foco na melhoria do aprendizado através da interatividade. Por meio deste curso, os participantes serão capazes de integrar perguntas, atividades e feedbacks interativos em seus vídeos, tornando o conteúdo mais envolvente e eficaz para o público-alvo.

Visual: Formação 2: Diagramando e estilizando a sala Moodle



Narração: O objetivo deste curso é ensinar os participantes a estruturarem ambientes virtuais de aprendizagem na plataforma Moodle, utilizando dos conceitos básicos de um design instrucional para uma organização pedagógica clara, intuitiva, interativa e eficaz ao processo ensino e

aprendizagem, aplicando recursos gráficos para diagramar um ambiente virtual com as ferramentas disponíveis na plataforma.

Visual: Formação 3: Criando videoaulas do roteiro à publicação



Narração: O objetivo deste curso é capacitar os participantes a planejarem, criar e distribuir videoaulas eficazes para o ensino a distância. Durante o curso, os participantes aprenderão as melhores práticas para estruturar o conteúdo das aulas, criando roteiros claros e objetivos que facilitem a compreensão do tema e a gravar vídeos de alta qualidade, aplicando técnicas de iluminação, áudio e enquadramento. Ao final, serão capazes de criar videoaulas de alta qualidade.

Visual: Formação 4: Conectando pessoas: Videoconferências no Moodle IPÊ



Narração: O objetivo deste curso é ensinar os participantes a utilizarem a plataforma de videoconferência da RNP integrada ao Moodle IPÊ, para realizar reuniões e conferências web de alta qualidade. Os participantes aprenderão a criar e gerenciar salas de conferência, compartilhar tela, usar áudio e vídeo, gravar, gerenciar apresentações, compartilhar documentos e resolver problemas comuns em videoconferências.

Outras categorias de cursos:

Visual: Lista animada de cursos, ícones de H5P, videoaula, e design de ambiente Moodle.

Atualizada em 09/06/2025 às 15:30 Série Aprimorando lança novos cursos online, certificados e gratuitos Parceria interinstitucional oferece vagas em formação para planejamento público nos municípios NOTÍCIA Inscrições abertas	
Atualizada em 11/08/2025 às 16:48 Especialização em Letramento Informacional preenche vagas remanescentes até 30/08 Coordenação do curso prorrogou prazo para inscrições de interessados na formação Notícias Inscrições abertas	
Atualizada em 28/07/2025 às 16:41 Especialização em Banco de Dados com Big Data abre inscrições para nova turma Curso com aulas 100% remotas recebe inscrições até 29 de agosto de 2025 NOTÍCIA Inscrições abertas	
Atualizada em 23/07/2025 às 09:40 Governo de Goiás abre inscrições para cursos técnicos EaD das Escolas do Futuro Novos editais disponibilizam mais de 200 vagas. Inscrições devem ser realizadas até 10/8 Inscrições abertas	
Atualizada em 08/05/2025 às 12:58 Matemática EaD recebe inscrições para seleção de Professor Formador até 19/05 Vagas disponíveis para jornada de 20 horas semanais têm bolsa mensal de 1.850 reais NOTÍCIA Inscrições abertas	

Narração: “Aprimore-se com o CIAR-UFG. Acesse o portal <https://ciar.ufg.br/>, e descubra como se formar, produzir e inovar na educação digital.”

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL



MARLÚCIA ROSA BATISTA

REDE DE SABERES:

Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente

**GOIÂNIA
2025**

MARLÚCIA ROSA BATISTA

REDE DE SABERES:

Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica
Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Marlúcia Rosa

Tutorial e vídeo divulgação Rede de Saberes: Conectando
professores a recursos digitais para formação e prática docente.
[manuscrito] / Marlúcia Rosa Batista. - 2025.

LXI, 61 f.: il.

Orientador: Prof. Ana Paula Salles da Silva.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. Formação de professores. 2. Recursos digitais. 3. Educação de
jovens e adultos. 4. Autonomia docente. I. Silva, Ana Paula Salles da,
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e vinte e cinco, às 09h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial” e do Produto Educacional intitulado “REDE DE SABERES: Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente”, pela discente **Marlúcia Rosa Batista**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Ana Paula Salles da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Rosiris Pereira de Souza (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Vanessa Helena Santana Dalla Déa (FEFD/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Salles Da Silva**, Professor do Magistério Superior, em 29/08/2025, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Helena Santana Dalla Dea**, Professor do Magistério Superior, em 29/08/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosiris Pereira De Souza**, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico, em 01/09/2025, às 08:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5599948** e o código CRC **5866CC36**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins.

Especificação: Conjunto de tutoriais digitais e vídeos institucionais para formação docente.

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
☐ Hipertexto
☐ Impresso
☒ Meio digital
☐ Meio Magnético
☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material audiovisual e textual que visa apoiar a formação de professores na utilização de plataformas educacionais digitais (EJATec, Moodle, CEPFOR e CIAR-UFG).

PÚBLICO-ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores da Educação Básica, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em formações continuadas.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta

☒ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no

qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

() **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

() **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- (X) Ensino
 () Aprendizagem
 () Econômico
 () Saúde
 () Social
 () Ambiental
 () Científico

O impacto do Produto Educacional é:

(X) **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

() **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?

(X) Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com quatro professores de História e Educação Física, atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Estadual de Ensino de Goiás, em três escolas públicas localizadas na região Leste de Goiânia. A vivência, de caráter formativo e investigativo, ocorreu por meio de entrevistas realizadas entre setembro e outubro de 2024, com duração total de aproximadamente 20 horas.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido? (X) Sim () Não
A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é (X) Local () Regional () Nacional () Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui () Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto. (X) Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade. () Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade. () Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.
--

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

- () **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- (X) Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- () **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

() Sim **(X) Não**

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- () Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- () Cooperação com outra instituição
- () Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(X) Sim () Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- (X) Licença Creative Commons**
- () Domínio de Internet
- () Patente
- () Outro. Especifique:

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

.

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (X) Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência (Não se aplica)

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link: http://XXXXXX
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) (https://repositorio.bc.ufg.br/tede/).
Outras formas de acesso: https://youtu.be/Dlp2p4-9F04/ / https://youtu.be/oNjnmeH9Dh4 .

BATISTA, Marlúcia Rosa. **Rede de saberes: Conectando professores a recursos digitais para formação e prática docente**. 2025. 61f. Produto Educacional (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

RESUMO

O Produto Educacional Rede de Saberes foi desenvolvido no contexto da dissertação de mestrado intitulada “Percepções de docentes sobre suas experiências na EJA nas modalidades de ensino a distância e de ensino remoto emergencial”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com o objetivo de aproximar professores de recursos digitais oficiais, o material foi estruturado em dois eixos: (i) tutoriais práticos para utilização das plataformas EJATec e Moodle, com foco na mediação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; e (ii) vídeos institucionais de divulgação e orientação sobre os serviços de formação continuada oferecidos pelo CEPFOR e pelo CIAR-UFG. A metodologia adotada buscou linguagem acessível, combinando elementos audiovisuais, narrativas explicativas e ilustrações didáticas, a fim de favorecer a autonomia digital docente e ampliar o domínio de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Espera-se, com este produto, contribuir para a confiança e fluidez dos professores no uso das TDICs, além de fortalecer a integração entre o ensino presencial e os ambientes virtuais, promovendo práticas mais inovadoras e colaborativas no contexto da EJA.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Recursos Digitais. Educação de Jovens e Adultos. Autonomia Docente.

BATISTA, Marlúcia Rosa. **Network of Knowledge: Connecting Teachers to Digital Resources for Training and Teaching Practice**. 2025. 61f. Educational Product (Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Applied Research in Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2025.

ABSTRACT

The Educational Product Network of Knowledge was developed in the context of the master's dissertation entitled "Teachers' perceptions of their experiences in Youth and Adult Education (EJA) in distance learning and emergency remote teaching modalities", defended in the Graduate Program in Teaching in Basic Education (PPGEEB), at the Center for Teaching and Applied Research in Education (CEPAE), Federal University of Goiás (UFG). With the purpose of bringing teachers closer to official digital resources, the material was structured around two main axes: (i) practical tutorials for the use of the EJATec and Moodle platforms, focusing on the mediation of learning in Youth and Adult Education; and (ii) institutional videos for dissemination and guidance on continuing education services offered by CEPFOR and CIAR-UFG. The methodology adopted aimed at an accessible language, combining audiovisual elements, explanatory narratives, and didactic illustrations in order to foster teachers' digital autonomy and broaden their mastery of technology-mediated pedagogical practices. This product is expected to contribute to teachers' confidence and fluency in the use of ICTs, as well as to strengthen the integration between face- to-face teaching and virtual environments, promoting more innovative and collaborative practices in the context of EJA.

Keywords: Teacher Training. Digital Resources. Youth and Adult Education. Teacher Autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	169
CAPÍTULO I - ROTEIRO PARA O TUTORIAL EJATEC.....	171
1.1 EJATec Geral.....	171
1.1.1 Apresentação do EJATec.....	171
1.1.2 Acesso ao site e login.....	173
1.1.3 Para alterar informações do perfil.....	175
1.1.4 Navegação até os cursos e o conteúdo.....	177
1.1.5 Realização de atividades online.....	182
1.1.6 Preparação para encontros presenciais.....	182
1.1.7 Como tirar dúvidas com tutores.....	183
1.1.8 Boas práticas para estudos eficientes.....	183
1.1.9 Finalização e próximos passos (certificado, Encceja).....	183
1.1.10 Para acessar o Moodle pelo celular.....	184
1.1.11 Para acesso a conteúdos exclusivo para professores.....	185
1.2 EJATEC voltado aos professores.....	186
1.2.1 Passo 1: Apresentação do EJATec (para professores).....	186
1.2.2 Passo 2: Acesso ao site e login (Professores EJATec).....	188
1.2.3 Passo 3: Para alterar informações do seu perfil.....	190
1.2.4 Passo 4: Navegação até os cursos e o conteúdo (Professores EJATec).....	192
1.2.5 Passo 5: Realização de atividades online (Professores EJATec).....	196
1.2.6 Passo 6: Preparação para encontros presenciais.....	197
1.2.7 Passo 7: Como tirar dúvidas com tutores.....	198
1.2.8 Passo 8: Boas práticas para estudos eficientes (Professores).....	199
1.2.9 Passo 9: Finalização e próximos passos.....	200
1.2.10 Passo 10: Acesso ao Moodle pelo celular.....	201
1.2.11 Passo 11: Acesso a conteúdos exclusivos para professores.....	202
CAPÍTULO II - ROTEIRO PARA O VÍDEO SOBRE FORMAÇÃO DE	

PROFESSORES CEPFOR E CIAR-UFG.....	203
2.1 CEPFOR.....	203
2.1.1 CEPFOR Abertura.....	203
2.1.2 O que é o CEPFOR.....	204
2.1.3 Destaque de cursos atuais.....	205
2.1.4 Como participar.....	208
2.1.5 Convite final.....	208
2.2 CIAR-UFG.....	209
2.2.1 CIAR-UFG Abertura.....	209
2.2.2 O que é o CIAR.....	210
2.2.3 Serviços oferecidos.....	211
2.2.4 Cursos de Formação.....	214
2.2.5 Outras categorias de cursos.....	217

Introdução

A inserção de recursos digitais na prática pedagógica tem se consolidado como uma necessidade urgente no cenário educacional contemporâneo, sobretudo diante dos desafios impostos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pelas modalidades de ensino que integram momentos presenciais e virtuais. Nesse contexto, o Produto Educacional Rede de Saberes foi concebido como uma proposta de apoio ao docente, buscando não apenas aproximá-lo das plataformas digitais oficiais utilizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás e por instituições parceiras, mas também fortalecer sua autonomia e segurança no uso dessas ferramentas.

Ao reunir tutoriais práticos e vídeos institucionais, o material tem como foco a formação continuada e o fortalecimento da ação pedagógica mediada por tecnologias, proporcionando ao professor caminhos para explorar, de forma crítica e criativa, o potencial das plataformas EJATec, Moodle, CEPFOR e CIAR-UFG. Dessa forma, o Rede de Saberes pretende atuar como um elo entre os profissionais da educação e o ecossistema digital disponível, contribuindo para práticas docentes mais inovadoras, colaborativas e integradas às demandas da sala de aula.

O Rede de Saberes é um produto educacional desenvolvido no contexto da dissertação, cujo objetivo central é aproximar professores de plataformas e recursos digitais que potencializam a prática pedagógica e a formação continuada. Ele nasce do reconhecimento de que a integração entre tecnologia e educação exige não apenas acesso, mas também orientação prática e significativa para que o docente possa utilizar plenamente as ferramentas disponíveis.

Este material foi estruturado em dois eixos complementares: os tutoriais e os vídeos institucionais. Os tutoriais para uso das plataformas EJATec e Moodle são voltados ao acompanhamento e mediação de aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos. E os vídeos institucionais promovem a divulgação e o acesso aos serviços de formação docente oferecidos pelo CEPFOR (Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação de Goiás) e pelo CIAR- UFG (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás).

O PE ‘Rede de Saberes’ foi concebido com os seguintes propósitos:

- Facilitar o acesso e a familiarização de professores com plataformas educacionais oficiais, oferecendo passo a passo visual e narrativo para utilização das principais funcionalidades.
- Promover a autonomia digital docente, permitindo que o professor não apenas navegue nas plataformas, mas também explore seus recursos pedagógicos de forma crítica e criativa.
- Divulgar oportunidades de formação continuada, conectando o professor a cursos, eventos e serviços de apoio técnico-pedagógico oferecidos por instituições reconhecidas.
- Fortalecer a integração entre práticas presenciais e virtuais, alinhando recursos digitais às demandas reais da sala de aula.

O produto educacional está organizado em módulos audiovisuais e textos de apoio, cada um com um foco específico: Tutorial EJATec – Geral e Professores e Roteiro para formação de professores Vídeo CEPFOR e Vídeo CIAR-UFG.

Capítulo I - Roteiro para o tutorial EJATec

1.1 EJATec Geral

1.1.1 Apresentação do EJATec

Visual: colocar vinheta com logo EJATec



Narração: colocar voz de narrador: "Você tem 18 anos ou mais e deseja concluir o Ensino Médio? Conheça o EJATec: um programa gratuito da SEDUC Goiás que une a flexibilidade do estudo online com a presença de encontros indispensáveis.

Visual: Instrutor na tela, mostrando o banner da plataforma enquanto fala:

"O curso tem 18 meses de duração, 1.200 horas no total — 80% pelo Moodle, 20% presenciais. Você estuda onde estiver, no seu tempo, com liberdade total."

Visual: Inserir zoom em dispositivo móvel/computador



Narração: Narrador continuando "A plataforma está disponível em tablet, smartphone ou computador. E os encontros presenciais acontecem nos polos — para tirar dúvidas e

realizar avaliações."



Narração: "Faça parte do EJATec e transforme seu futuro com autonomia e apoio. Inscreva-se!"

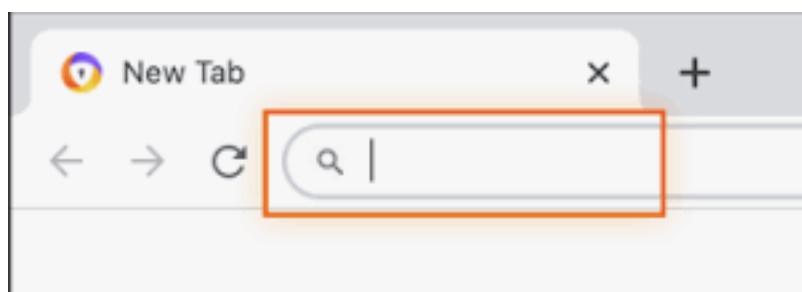
1.1.2 Acesso ao site e login

Visual: Exiba a imagem da tela inicial mostrada abaixo.



Narração: “Nesta etapa, vamos aprender como acessar a plataforma EJATec para dar o primeiro passo nos seus estudos.”

Visual: mostrar abertura do navegador (Chrome, Firefox, etc.), com campo de URL sendo digitado.



Narração: “Abra seu navegador preferido. Na barra de endereço, digite **ejaead.educacao.go.gov.br** e pressione Enter.”

Depois exibir a página inicial com o botão “Acessar” no canto superior direito ejaead.educacao.go.gov.br.



Visual: destaque ou animação clicando em “Acessar”.

Narração: “Clique no botão ‘Acessar’, localizado no canto superior direito da página.” Visual: mostrar a tela de login com campos para CPF e senha.

Narração: “Você será redirecionado para a tela de login. Informe seu CPF — apenas números, sem pontos ou traços — e a sua senha.”

Narração: “Se você está acessando pela primeira vez, sua senha inicial é exatamente seu CPF. Caso já tenha personalizado sua senha anteriormente, utilize a senha cadastrada.”

Visual: animação do clique no botão “Acessar” após inserir os dados.

Narração: “Após inserir CPF e senha, clique em ‘Acessar’ para entrar na plataforma.”

Visual: mostrar a área interna da plataforma após o login — dashboard ou página inicial personalizada.

Narração: “Pronto! Agora você já sabe como acessar a plataforma EJATec. Na próxima etapa, vamos aprender a navegar pelos cursos e conteúdos disponíveis.”

1.1.3 Para alterar informações do perfil:

Assim que vocês acessam a plataforma passam a ter a possibilidade de alterar informações e acessar conteúdos e serviços. Para iniciar as funcionalidades do sistema, vamos mostrar como fazer alterações no próprio perfil como na foto e nas informações pessoais.



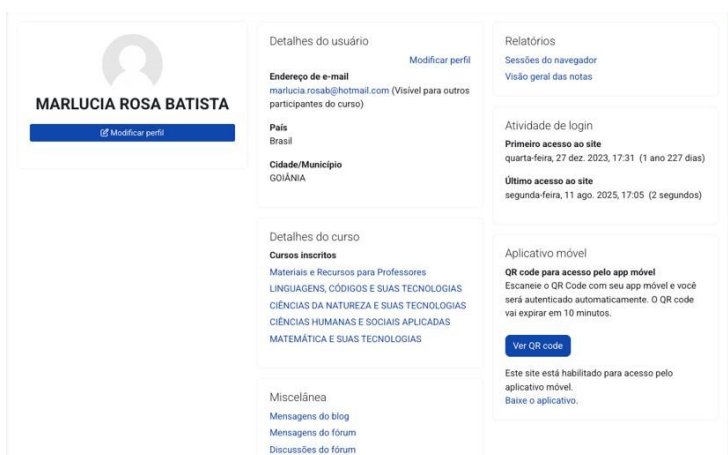
No canto superior direito é comum que apareça letras dentro de um círculo e ao lado uma pequena seta-menu.



Ao acessar o menu aparecerão algumas opções e você deve optar por “Perfil”



A tela a seguir aparecerá e se quiser fazer alterações deve clicar no botão “modificar perfil”



A tela a seguir apresentará algumas categorias nas quais você poderá fazer modificações como: Geral, Imagem do usuário, Nomes adicionais, Interesses, Opcional, Outros Campos.

MARLUCIA ROSA BATISTA

- > Geral
- > Imagem do usuário
- > Nomes adicionais
- > Interesses
- > Opcional
- > Outros campos

É interessante alterar a imagem para que fique mais fácil identificar o aluno que vier à escola em busca de informações, orientações, tratar sobre notas, provas, etc. Para isso acesse a alternativa ‘Imagem do usuário’ Escolha uma foto e depois clique no botão ‘atualizar perfil’.

Imagem atual
Nenhum

Nova imagem

Tamanho máximo para arquivos: 2 Mb, número máximo de anexos: 1

Arquivos

Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

Tipos de arquivos aceitos:
Arquivos de imagem a serem otimizados, como emblemas .gif .jpe .jpeg .jpg .png

Descrição da imagem

Deslizando a página esse botão fica na parte inferior.

1.1.4 Navegação até os cursos e o conteúdo

Voltar à Página Inicial

Visual: mostrar a “Página Inicial” no menu superior com cursor clicando.

Narração: “Sempre que quiser retornar à tela principal, clique na guia Página Inicial no topo da tela — você será redirecionado para o início da plataforma.”

Acesso à área “Meus Cursos”

Visual: rolagem da tela para baixo até a seção Meus Cursos, com zoom suave.

Narração: “Desça com a barra de rolagem até localizar Meus Cursos, onde ficam disponíveis as áreas do conhecimento em que você está matriculado.”

Explorar as quatro áreas do

conhecimento Visual: mostrar os

quatro cartões:



Ciências da Natureza e suas Tecnologias (verde)

– Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (laranja)

– Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (verde-azulado)

– Matemática e suas Tecnologias (roxo)

Narração: “Seu curso é organizado em quatro áreas do conhecimento:

- Ciências da Natureza (verde)
- Ciências Humanas (laranja)
- Linguagens e Códigos (verde-azulado)

– Matemática (roxo)

A disposição pode variar entre estudantes e professores ou conforme o nível de permissão do usuário.

Acessando uma área

Visual: clique em um dos cartões, com transição para a nova tela correspondente.

Narração: “Ao clicar em uma das áreas, você será levado a uma nova tela com estrutura similar — geralmente o nome da área e uma mensagem de boas-vindas aparecem no topo, seguidos por três links principais: Fórum de Apresentação, Fórum de Dúvidas e Avisos.”

Explicando os links principais

Visual: destaque (animação) nos três links, um após o outro.

Narração:

– “Em Fórum de Apresentação, você deve se apresentar para que os colegas e o tutor te conheçam melhor.

– Em Avisos, confira semanalmente: instruções sobre vídeos, envio de atividades, correções, datas de provas e prazos de entrega.

– Em Fórum de Dúvidas, você pode postar perguntas que ficam visíveis para toda a turma — o tutor costuma responder esclarecendo a todos.”

Comunicação via mensagem interna

Visual: mostrar o ícone do balão de mensagem no canto superior direito da área do conhecimento com animação de clique.

Narração: “Outra forma de comunicação é pelo ícone de mensagem (um balão), no canto superior direito da página da área de conhecimento. Funciona como um chat interno para conversar com tutores e colegas, dando mais agilidade à comunicação.”

Atividades ao longo dos módulos

Visual: rolagem sutil mostrando atividades, títulos das seções.

Narração: “Durante os módulos, você encontrará atividades de fixação e atividades avaliativas dentro de cada área — siga as orientações de envio e prazos.”

1.1.5 Realização de atividades online

Visual: gravação da tela de acesso ao curso, navegação pelas seções e cliques nas atividades (tarefas, quizzes, etc.).

Narração: “Dentro de cada área do conhecimento, você encontra todos os materiais de apoio — como PDFs, vídeos e links — além das atividades de fixação e atividades avaliativas.”

“Para realizar uma atividade, clique nela, leia as instruções, faça o upload do arquivo ou responda diretamente online.”

“O sistema 80% das aulas é online pela plataforma Moodle, garantindo flexibilidade total para estudar de onde estiver.” Goiás

1.1.6 Preparação para encontros presenciais

Visual: tela do calendário do curso com datas destacadas; fotos ou uso de ícones representando encontros presenciais.

Narração:

“O curso tem 20% das aulas presenciais, realizadas nos polos em laboratórios de informática.”

Goiás

“Serão ao todo seis encontros obrigatórios durante o curso, para avaliações e plantões de dúvidas.” Goiás

“Consulte sempre o calendário para se organizar, verificar local e data dos próximos encontros presenciais.”

1.1.7 Como tirar dúvidas com tutores

Visual: acesso aos fóruns (apresentação, dúvidas, avisos) e clique no ícone de mensagens (balão) no canto superior da área de conhecimento.

Narração: “A plataforma oferece canais práticos para tirar dúvidas com tutores e colegas.”

“Use o Fórum de Dúvidas, onde você pode postar perguntas que todos verão — o tutor responde ajudando toda a turma.”

“Clique também no ícone de mensagem (balão), no canto superior direito da área do curso — funciona como um chat interno para comunicação rápida com tutores e colegas.”

1.1.8 Boas práticas para estudos eficientes

Visual: inserir infográficos ou listas visuais enquanto a narração explica.

Narração: “Crie uma rotina: separe horários fixos por semana para acessar o curso e estudar.”

“Estude por tópico ou módulo — mãos à obra nos materiais antes dos encontros presenciais.”

“Participe ativamente dos fóruns — isso ajuda no esclarecimento colaborativo e reforça os estudos.”

“Cheque os avisos semanalmente, para não perder publicações sobre atividades, correções e prazos.”

“Use o calendário da plataforma para organizar seus estudos e lembrar dos prazos.”

1.1.9 Finalização e próximos passos (certificado, Encceja)

Visual final: logo EJATec e chamada de motivação “Você chegou até aqui — conclua seus estudos com o EJATec!”

Áudio: “Esse foi o seu guia sobre estudo online, organização, tutoria e certificação no EJATec. Nos vemos no próximo encontro — rumo ao seu diploma!”

1.1.10 Para acessar o Moodle pelo celular:

Primeiro passo será baixar o aplicativo em seu celular. Para isso, é preciso procurar o Appstore (Iphone) ou Play store (Android) e pesquisar por Moodle e clicar em instalar



Após a instalação acesse o app do Moodle e aparecerá a tela a seguir:



Lá em endereço do site digite: ejaead.educacao.go.gov.br, para acessar o sistema (logar) proceda com as orientações para acessar o sistema.

1.1.11 Para acesso a conteúdos exclusivo para professores:

Além da categoria meus cursos, será possível para os professores acessar “materiais e recursos para professores”. Essa guia funciona como uma espécie de sala dos professores.



Para os professores serão disponibilizadas informações como o gabarito do EJATEC Ensino Fundamental e Ensino Médio; as atividades para Ensino fundamental e Médio; os conteúdos prisional do Ensino Fundamental e Médio e as atividades da Educação prisional EaD Ensino médio e Fundamental.



1.2 EJATEC voltado aos professores

1.2.1 Passo 1: Apresentação do EJATec (para professores)

Cena 1 – Abertura visual

Visual: Exiba o banner institucional da plataforma EJATec (imagem abaixo), com suave animação de entrada (zoom-in ou fade-in) e sobreposição do logotipo da SEDUC/GO.



Áudio (narrador): “Sejam bem-vindos, professores! Vocês estão prestes a conhecer o EJATec — o programa semipresencial da SEDUC Goiás destinado à Educação de Jovens e Adultos, ideal para ampliar o acesso ao Ensino Médio.”

Cena 2 – Destaques do programa

Visual: Exibição de um slide ou sobreposição visual com os seguintes destaques: “18 meses”, “1 200 horas”, “80 % online (Moodle)”, “20 % presencial — polos”.

Áudio (narrador): “O EJATec tem duração de **18 meses**, totalizando **1 200 horas**. Aproximadamente **80% das atividades são conduzidas online via plataforma Moodle**, com **20% presenciais**, realizados nos polos de apoio — possibilitando um ensino híbrido efetivo.”

Cena 3 – Recursos e mediação docente

Visual: Inserção de corte para tela do Moodle EJATec, mostrando áreas de navegação típica e cards de cursos — ou, se preferir, ilustrações de tablets, vídeos e fóruns.

Áudio (narrador):

“Na plataforma, vocês têm à disposição **todo o material didático online**, além de funções fundamentais como publicação de atividades, fóruns, vídeos e mediação pedagógica permanente.”

Cena 4 – Parceria e impacto docente

Visual: Mostrar imagens dos polos da EJATec, mapas de alcance (Goiânia + 35 municípios), ou infográficos representando polos espalhados.

Áudio (narrador): “Com atuação em **42 polos** no estado, incluindo Goiânia e mais de 35 municípios, o EJATec amplia o alcance da Educação, democratizando oportunidades. Vocês, como professores e mediadores, exercem papel central nessa jornada de inclusão.”

Cena 5 – Convite motivacional

Visual: Tela final com o logo EJATec + slogan inspirador, por exemplo: “Transformar Vidas com Educação a Distância”.

Áudio (narrador): “Professores, esse é o primeiro passo de uma grande missão. Seu engajamento e acolhimento fazem o percurso de aprendizagem acontecer. Vamos juntos fortalecer o EJATec e transformar realidades.”

1.2.2 Passo 2: Acesso ao site e login (Professores EJATec)

Cena 1 – Acesso via navegador

Visual: Gravação da área de trabalho com navegador (Chrome preferencial), campo de URL sendo digitado: ejaead.educacao.go.gov.br.

Narração: “Abra seu navegador preferido — recomendamos o **Chrome** pela compatibilidade com a plataforma. Na barra de endereços, digite ejaead.educacao.go.gov.br e pressione Enter.”
(ejaead.sistemasiga.net, ejaead.educacao.go.gov.br)

Cena 2 – Página inicial da plataforma

Visual: Tela inicial do portal com o botão “Acessar” visível no canto superior direito.

Narração: “Você será direcionado para o portal EJATec. Clique no botão **Acessar** no canto superior direito para prosseguir.”

Cena 3 – Tela de login (CPF e senha)

Visual: Exibição da tela de login com campos “CPF do Usuário” e “Senha”; destaque das áreas de preenchimento.

Narração: “Na tela de login, informe seu **CPF como usuário**, digitando apenas números. Em seguida, insira sua **senha** armazenada.”

Cena 4 – Primeira vez no sistema

Visual: Instrução textual em sobreposição: “Senha inicial = CPF (se primeiro acesso)”.

Narração: “Se este for seu primeiro acesso, sua senha padrão será o **próprio CPF**. Caso já tenha configurado uma senha personalizada antes, use-a para entrar.”

Cena 5– Botão “Acessar” e entrada no sistema

Visual: Clique animado no botão “Acessar” após inserir os dados, transição suave para o painel interno.

Narração: “Com CPF e senha prontos, clique em **Acessar** e você será levado ao ambiente docente da plataforma.”

Cena 6 – Painel docente após login

Visual: Exibição do dashboard ou página inicial personalizada para professores, com áreas como “Meus Cursos” ou “Materiais e Recursos para Professor”.

Narração: “Pronto! Agora você está dentro do ambiente EJATec. Aqui, como professor, já consegue acessar seus cursos, disponibilizar materiais e interagir com os alunos.”

1.2.3 Passo 3: Para alterar informações do seu perfil

Cena 1 – Acesso ao menu do perfil

Visual: Gravação mostrando o canto superior direito da tela da plataforma, onde aparecem as iniciais do nome dentro de um círculo e, ao lado, uma seta de menu sendo clicada.



Narração: “No canto superior direito, localize as iniciais do seu nome dentro de um círculo. Clique sobre o círculo ou na seta ao lado para abrir o menu de opções.”

Cena 2 – Selecionar a opção “Perfil”

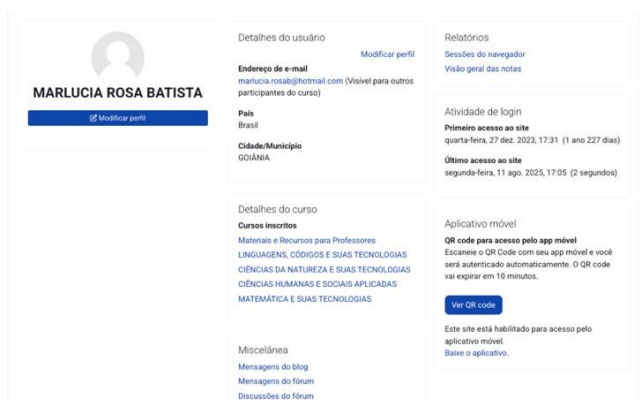
Visual: Menu suspenso aberto, com a opção **Perfil** sendo clicada.



Narração: “No menu que abrir, selecione a opção Perfil para visualizar suas informações pessoais.”

Cena 3 – Modificar o perfil

Visual: Tela do perfil com o botão **Modificar perfil** sendo destacado e clicado.



Narração: “Na página do seu perfil, clique no botão Modificar perfil para fazer alterações.”

Cena 4 – Alterar imagem do usuário

Visual: Aba **Imagem do usuário** aberta, mostrando o botão para escolher arquivo e selecionar uma foto.



Narração: “Para facilitar a identificação na escola, acesse a aba Imagem do usuário, selecione uma foto recente e clique em Atualizar perfil. O botão fica no final da página.”

1.2.4 Passo 4: Navegação até os cursos e o conteúdo (Professores EJAtec)

Cena 1 – Voltar à Página Inicial

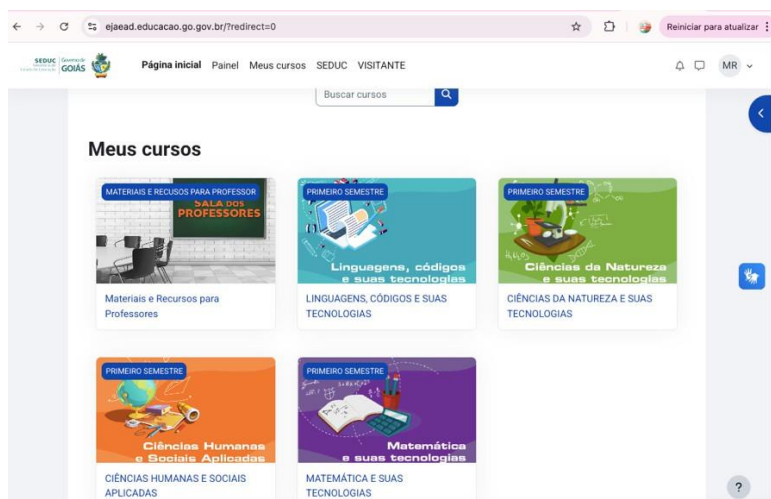
Visual: Cursor clicando na guia **Página Inicial** no menu superior.



Narração: “Sempre que quiser retornar à tela principal, clique na guia Página Inicial no topo da tela. Você será redirecionado para o início da plataforma.”

Cena 2 – Acesso à área “Meus Cursos”

Visual: Rolagem suave para baixo até a seção **Meus Cursos**, com leve zoom nos cartões.



Narração: “Desça a página até encontrar a seção Meus Cursos, onde estão as áreas do conhecimento em que você está matriculado como professor.”

Cena 3 – Explorar as quatro áreas do conhecimento

Visual: Mostrar os quatro cartões coloridos:



- Ciências da Natureza e suas Tecnologias (verde)
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (laranja)
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (verde-azulado)
- Matemática e suas Tecnologias (roxo)

Narração:

“Seu curso está organizado em quatro áreas do conhecimento:

- Ciências da Natureza (verde)
- Ciências Humanas (laranja)
- Linguagens e Códigos (verde-azulado)
- Matemática (roxo)

A disposição pode variar conforme o perfil de professor ou estudante.”

Cena 4 – Acessando uma área

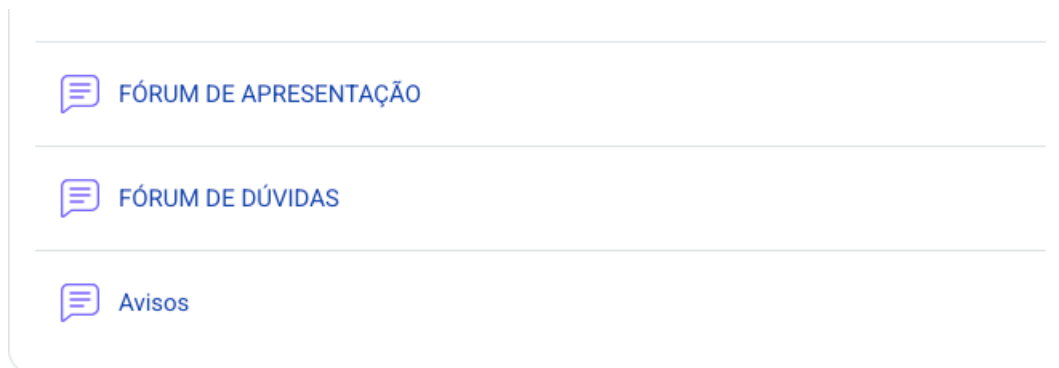
Visual: Clique em um cartão, com transição para a tela da área.



Narração: “Ao clicar em uma das áreas, você verá uma tela com o nome da área e uma mensagem de boas-vindas, seguidos por três links principais: Fórum de Apresentação, Fórum de Dúvidas e Avisos.”

Cena 5 – Explicando os links principais

Visual: Destaque animado nos três links, um por vez



Narração:

- “No Fórum de Apresentação, faça sua apresentação para que alunos e colegas conheçam você.
- Em Avisos, confira semanalmente instruções sobre aulas, envio de atividades, correções e prazos.
- No Fórum de Dúvidas, responda ou esclareça questões levantadas pelos alunos.”

Cena 6 – Comunicação via mensagem interna

Visual: Ícone de balão de mensagem no canto superior direito, com clique animado.



Narração: “Para uma comunicação rápida, use o ícone de mensagem no canto superior direito da área do conhecimento. Ele funciona como um chat interno com alunos e tutores.”

Cena 7 – Atividades ao longo dos módulos

- **Visual:** Rolagem mostrando atividades e títulos das seções.
- **Narração:** “Durante os módulos, acompanhe as atividades postadas. Como professor, você poderá orientar, corrigir e acompanhar prazos de entrega.”

1.2.5 Passo 5: Realização de atividades online (Professores EJAtec)

Cena 1 – Localizar atividades

- **Visual:** Gravação da tela dentro de uma área do conhecimento, navegando pelas seções até as atividades (tarefas, quizzes, questionários).
- **Narração:** “Dentro de cada área do conhecimento, você encontrará materiais de apoio, como PDFs, vídeos e links, além das atividades de fixação e avaliações. Como professor, você poderá acessar, visualizar e acompanhar a entrega dessas atividades pelos alunos.”

Cena 2 – Acessar e orientar atividades

- **Visual:** Clique em uma atividade, exibição das instruções e campo de envio de arquivo.
- **Narração:** “Para visualizar ou orientar uma atividade, clique nela, leia as instruções e acompanhe o envio dos arquivos ou respostas online dos alunos.”

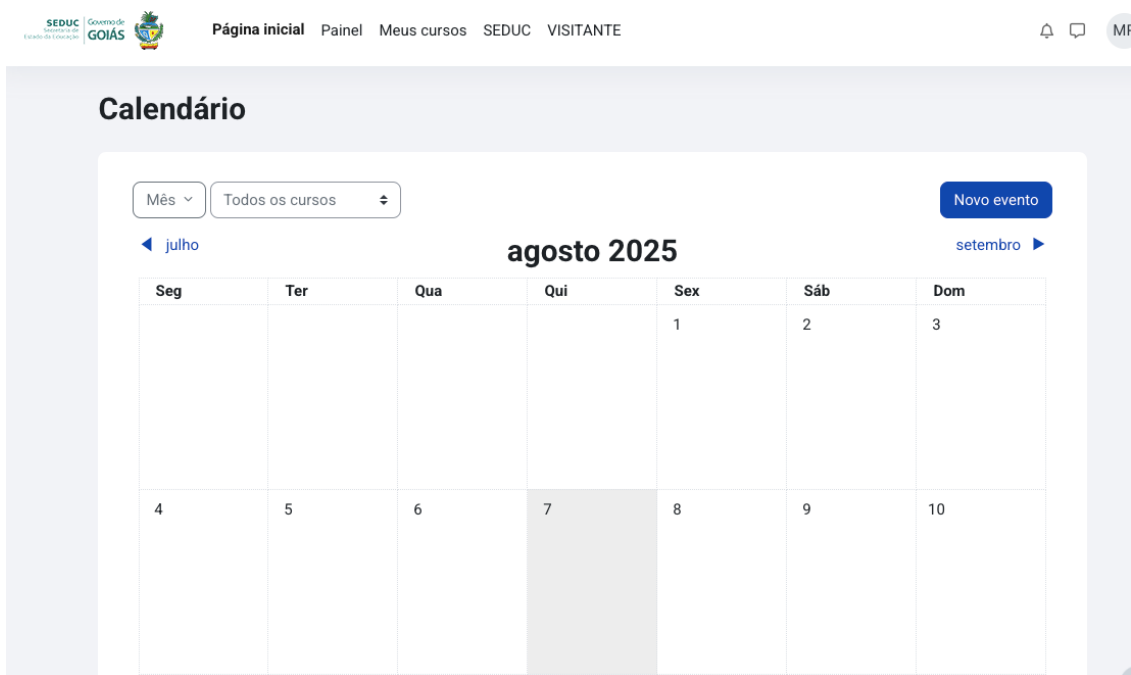
Cena 3 – Modalidade online

- **Visual:** Tela do Moodle com destaque para recursos online.
 - **Narração:** “Lembre-se: 80% das aulas são online, pela plataforma Moodle, garantindo flexibilidade para orientar e acompanhar os estudantes a qualquer momento.”
-

1.2.6 Passo 6: Preparação para encontros presenciais

Cena 1 – Consultar calendário

Visual: Tela do calendário do curso com datas destacadas.



Narração: “20% das aulas são presenciais, realizadas nos polos em laboratórios de informática.”

Cena 2 – Organização dos encontros

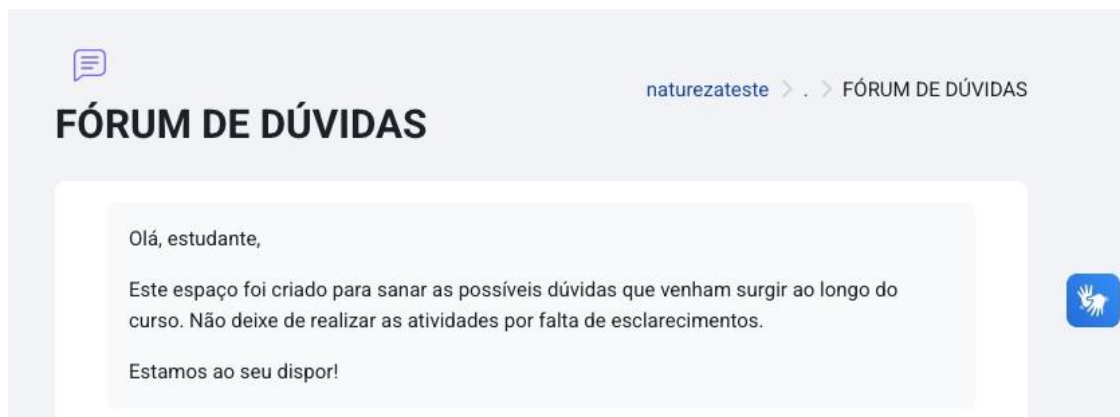
Visual: Ícones ou fotos representando encontros presenciais.

Narração: “Serão seis encontros obrigatórios para avaliações e plantões de dúvidas. Consulte o calendário para verificar local e data de cada encontro.”

1.2.7 Passo 7: Como tirar dúvidas com tutores

Cena 1 – Acesso aos fóruns

Visual: Clique no Fórum de Dúvidas, Avisos e Apresentação.



Narração: “A plataforma oferece canais práticos para interagir com tutores e colegas.”

Cena 2 – Comunicação interna

Visual: Clique no ícone de mensagem no canto superior direito.

Narração: “No Fórum de Dúvidas, publique questões para toda a turma. Também é possível usar o ícone de mensagem para comunicação rápida com tutores e professores parceiros.”

1.2.8 Passo 8: Boas práticas para estudos eficientes (Professores)

Cena 1 – Organização semanal

- **Visual:** Infográfico com agenda semanal.
- **Narração:** “Mantenha uma rotina de acompanhamento das atividades e do progresso dos alunos.”

Cena 2 – Participação ativa

- **Visual:** Destaque para mensagens nos fóruns.
 - **Narração:** “Participe dos fóruns, incentive a colaboração entre estudantes e mantenha a comunicação clara.”
-

1.2.9 Passo 9: Finalização e próximos passos

Cena única

Visual: Logo EJATec com frase motivacional.

Narração: “Este foi o seu guia de acompanhamento no EJATec. Continue acompanhando, orientando e apoiando seus alunos rumo à conclusão dos estudos.”

1.2.10 Passo 10: Acesso ao Moodle pelo celular

Cena 1 – Instalar o aplicativo

Visual: Pesquisa por ‘Moodle’ na Play Store/App Store.



Narração: Baixe o aplicativo Moodle no seu celular, pela App Store ou Play Store, e instale-o.

Cena 2 – Configuração do acesso

Visual: Tela inicial do app Moodle com campo ‘Endereço do site’.



Narração: “No campo ‘Endereço do site’, digite: ejaead.educacao.go.gov.br e siga as orientações de login.”

1.2.11 Passo 11: Acesso a conteúdos exclusivos para professores

Cena 1 – Acessar guia de recursos

Visual: Guia “Materiais e recursos para professores” sendo clicada.



Narração: “Além da área ‘Meus Cursos’, os professores têm acesso à guia ‘Materiais e recursos para professores’, funcionando como uma sala de professores virtual.”

Cena 2 – Tipos de materiais

Visual: Lista de conteúdos organizados por categoria.



Narração: “Nesse espaço, você encontra gabaritos, atividades e conteúdos específicos para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo material da Educação Prisional EaD.”

Capítulo II - Roteiro para o vídeo sobre formação de professores CEPFOR e CIAR-UFG

2.1 CEPFOR

Narração: “A formação contínua e o acesso a recursos tecnológicos de qualidade são essenciais para fortalecer a prática docente e promover uma educação de excelência. Nesse cenário, duas instituições de referência unem esforços para ampliar oportunidades de capacitação e inovação: o CEPFOR e o CIAR-UFG.

Visual:



2.1.1 CEPFOR Abertura

Visual: Logotipo da SEDUC-GO e do CEPFOR, seguido de imagens de professores em formação ou em sala de aula.

**Secretaria de
Estado da
Educação**



Seduc e CEPFOR



Narração: “Você sabia que a Secretaria de Educação de Goiás oferece cursos de alta qualidade para valorizar e fortalecer a prática docente? Conheça o CEPFOR — o Centro de Estudos, Pesquisa e **Formação** dos Profissionais da Educação.”

2.1.2 O que é o CEPFOR

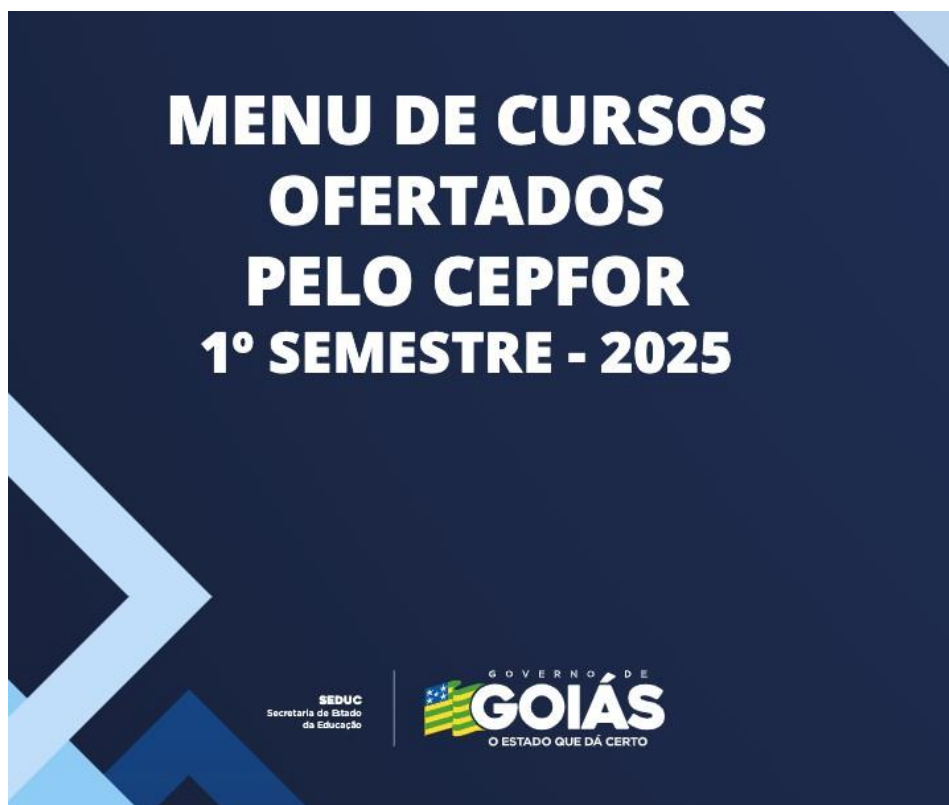
Visual: Texto animado com base legal e ícones representando formação e pesquisa.



Narração: “O CEPFOR foi criado em 2019 para promover e apoiar políticas de formação continuada para os profissionais da educação em Goiás...” Ele oferece formações presenciais e a distância, voltadas à prática pedagógica, à gestão escolar e capacitação técnica.”

2.1.3 Destaque de cursos atuais

Visual: Flashcards com título, imagem de fundo e descrição resumida dos cursos.



CURSOS CEPFOR 2025/2	CURSOS CEPFOR 2025/2	CURSOS CEPFOR 2025/2
O ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL A PARTIR DO DC-GO AMPLIADO - 2025/2 - TURMA 6 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Docentes da rede pública estadual (efetivos e contratos) e das redes públicas municipais de Educação de Goiás.	COMUNICAÇÃO E LIDERANÇA: IN THE WORKPLACE - 2025/2 - TURMA 6 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 20 horas Público: Profissionais da Educação das Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado de Goiás.	UMA Pedagogia para MUITAS Inteligências UMA pedagogia para MUITAS inteligências - 2025/2 - TURMA 3 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais da gestão educacional das redes estadual de educação, diretores escolares e coordenadores pedagógicos, sendo aberto também aos profissionais que atuam na formação continuada de professores.

 CURSOS CEPFOR 2025/2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Práticas Pedagógicas e Ferramentas INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Práticas Pedagógicas e Ferramentas - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Todos os professores da rede estadual de educação de Goiás. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 AValiação da APRENDIZAGEM ESCOLAR AValiação da APRENDIZAGEM ESCOLAR - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais docentes da educação de todas as áreas do conhecimento, preferencialmente aqueles em Estágio Probatório. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 Habilidades pela prática curricular (HPC) HABILIDADES PELA PRÁTICA CURRICULAR (HPC) 2025/2 3ª edição - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Professores(as) da Rede Estadual de Educação de Goiás efetivos ou contratados. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.
 CURSOS CEPFOR 2025/2 GESTÃO DE SALA DE AULA GESTÃO DE SALA DE AULA - 2025/2 - Turma 3 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais da educação da rede estadual de ensino, incluindo gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e outros atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: (RE)SIGNIFICAR PARA (TRANS)FORMAR PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: (RE)SIGNIFICAR PARA (TRANS)FORMAR 2025/2 - TURMA 7 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40 horas Público: Profissionais que atuam na gestão educacional da Rede Estadual e das Redes Municipais de Ensino de Goiás. CURSO VÁLIDO PARA O PROBATÓRIO.	 CURSOS CEPFOR 2025/2 Go Teachers! Engage & Teach Go Teachers! Engage & Teach - 2025/2 - Turma 2 Início: 04/08/2025 Término: 21/12/2025 Período de autoinscrição: 04/08/2025 a 11/12/2025 Carga Horária: 40h Público: Professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Goiás.

Narração: “Confira alguns dos cursos oferecidos este semestre pelo CEPFOR, todos com inscrição automática via Escola Virtual.” (escolavirtual.educacao.go.gov.br, [Portal Goiás](#)) **Exemplos:**

- Habilidades pela Prática Curricular (HPC): 40 h, início em 4 de agosto de 2025, até 21 de dezembro — professores da rede estadual.
- Educação Midiática (2ª Edição): 40 h, mesmo período — docentes da rede estadual e municipal.
- Educação Antirracista: 80 h, voltado a professores, coordenadores e gestores.

- Gestão de Sala de Aula: 40 h, para profissionais da educação e gestores.
- Ensino Mediado – “Ensinar e Mediar Goiás TEC”: 120 h, lançado em 4 de agosto de 2025, voltado a profissionais do ensino mediado, coordenadores e gestores.

2.1.4 Como participar

Visual: Animação ou gravação da tela navegando no portal da Escola Virtual — mostrando onde se inscrever.



Narração: “Participar é simples: acesse a Escola Virtual da SEDUC, procure pelo curso do seu interesse e faça sua inscrição dentro do prazo.”

2.1.5 Convite final

Visual: Logo do CEPFOR e chamada para ação, com música inspiradora.



Narração: “Fortaleça sua trajetória, aperfeiçoe sua prática. Acesse agora a Escola Virtual e descubra os cursos do CEPFOR. A formação que transforma você e sua escola espera por você!” “São formações que reconhecem sua rotina e valorizam sua prática, com certificação válida para efeito probatório e desenvolvimento profissional.” Para mais informações, visite o site <https://goias.gov.br/educacao/cursos-cepfor/>

2.2 CIAR-UFG

2.2.1 CIAR-UFG Abertura

Visual: Logotipo do CIAR-UFG aparece em fade-in, seguido por cenas que remetem ao ensino remoto: vídeos de webconferências, telas de Moodle IPÊ, produção de conteúdo multimídia.

CIAR

CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



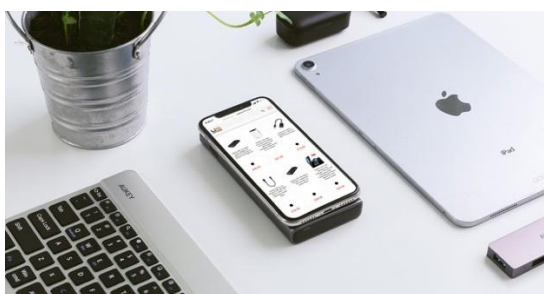
> Sistema de Suporte
Moodle já disponível! <
CIAR UFG



Narração: “Conheça o CIAR-UFG: o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás, referência em inovação e formação a distância.”

2.2.2 O que é o CIAR

Visual: Aparelhos tecnológicos, professores preparando videoaulas, síntese animada dos serviços.





Narração: “Criado em 2007 como órgão suplementar da Reitoria, o CIAR apoia graduações, pós-graduações, extensões e pesquisas utilizando tecnologias da informação e a educação a distância na UFG.”

2.2.3 Serviços oferecidos

Visual: Logotipo do CIAR-UFG com imagens dinâmicas de webconferências, materiais audiovisuais e cursos online.

Narração: “Apresentamos os serviços centrais do CIAR-UFG: webconferências profissionais, produção de materiais didáticos e cursos de formação digital.”

Webconferências

Visual: Vídeo ou animação ilustrativa da sala de webconferências equipada — câmeras, microfones, projetores, pessoas conectando remotamente, bancas examinadoras.



Narração: “O CIAR oferece infraestrutura completa para webconferências — ideal para reuniões, apresentações de TCC, defesas de mestrado, doutorado ou memorial para professor titular, com ambiente físico e capacidade para até 150 participantes virtuais.” “Para agendar, basta enviar um e-mail ao CIAR com antecedência indicando data e horário desejados.”

Produção de Materiais

Visual: Exemplos de livros, e-books, videoaulas, animações, aplicativos e objetos de aprendizagem sendo produzidos (animações, captura de tela de e-books, etc.).



Narração:

“O serviço de produção do CIAR reúne uma equipe de designers especializados na criação de conteúdos didáticos multimídia — como livros, e-books, videoaulas, animações, sites e aplicativos,

disponíveis no

Acervo de Materiais.” “Os atendimentos podem ser solicitados por meio de contato com a equipe de Publicação, com o devido encaminhamento formal via SEI.”

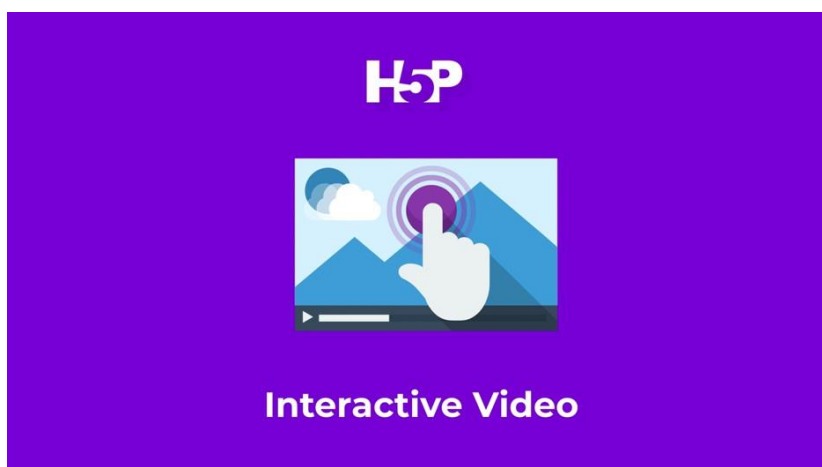
2.2.4 Cursos de Formação

Visual: Interface da plataforma Moodle IPÊ com cenários de cursos em andamento, ícones representando “gratuito”, “online”, “certificado”.



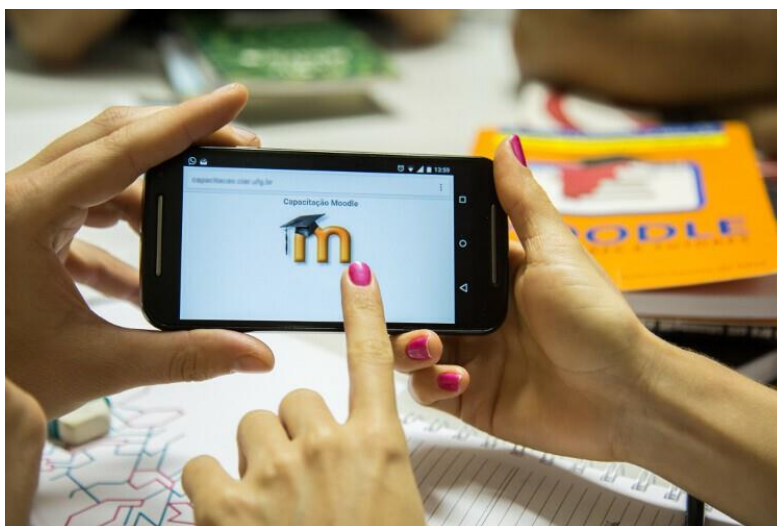
Narração: “A equipe pedagógica do CIAR também oferece cursos de formação — parte do projeto *Capacita CIAR* — destinados à comunidade da UFG, UFJ e UFCat. São gratuitos, online, com inscrições contínuas ou sob demanda, e certificados, realizados no Moodle IPÊ.” “As formações incluem encontros síncronos e atividades assíncronas, focadas em tecnologia educacional e metodologias digitais.” “Esse projeto já contou com nanoencontros como 'Criando videoaulas do roteiro à publicação' e 'Videoconferências no Moodle IPÊ'.”

Dentre os cursos de formação possíveis podem ser destacados, os nanoencontros com: **Visual:** Formação 1: Vídeo interativo no Moodle com H5P



Narração: Este curso tem como objetivo capacitar os participantes a criar e editar vídeos interativos utilizando a ferramenta H5P, proporcionando um conhecimento sólido sobre o desenvolvimento de vídeos, com foco na melhoria do aprendizado através da interatividade. Por meio deste curso, os participantes serão capazes de integrar perguntas, atividades e feedbacks interativos em seus vídeos, tornando o conteúdo mais envolvente e eficaz para o público-alvo.

Visual: Formação 2: Diagramando e estilizando a sala Moodle



Narração: O objetivo deste curso é ensinar os participantes a estruturar ambientes virtuais de aprendizagem na plataforma Moodle, utilizando dos conceitos básicos de um design instrucional para uma organização pedagógica clara, intuitiva, interativa e eficaz ao processo ensino e aprendizagem, aplicando recursos gráficos para diagramar um ambiente virtual com as ferramentas disponíveis na plataforma.

Visual: Formação 3: Criando videoaulas do roteiro à publicação



Narração: O objetivo deste curso é capacitar os participantes a planejar, criar e distribuir videoaulas eficazes para o ensino a distância. Durante o curso, os participantes aprenderão as melhores práticas para estruturar o conteúdo das aulas, criando roteiros claros e objetivos que facilitem a compreensão do tema e a gravar vídeos de alta qualidade, aplicando técnicas de iluminação, áudio e enquadramento. Ao final, serão capazes de criar videoaulas de alta qualidade.

Visual: Formação 4: Conectando pessoas: Videoconferências no Moodle IPÊ



Narração: O objetivo deste curso é ensinar os participantes a utilizar a plataforma de videoconferência da RNP integrada ao Moodle IPÊ, para realizar reuniões e conferências web de alta qualidade. Os participantes aprenderão a criar e gerenciar salas de conferência, compartilhar tela, usar áudio e vídeo, gravar, gerenciar apresentações, compartilhar documentos e resolver problemas comuns em videoconferências.

2.2.5 Outras categorias de cursos:

Visual: Lista animada de cursos, ícones de H5P, videoaula, e design de ambiente Moodle.

Atualizada em 09/06/2025 às 15:30 Série Aprimorando lança novos cursos online, certificados e gratuitos Parceria interinstitucional oferece vagas em formação para planejamento público nos municípios NOTÍCIA Inscrições abertas	
Atualizada em 11/08/2025 às 16:48 Especialização em Letramento Informacional preenche vagas remanescentes até 30/08 Coordenação do curso prorrogou prazo para inscrições de interessados na formação Notícias Inscrições abertas	
Atualizada em 28/07/2025 às 16:41 Especialização em Banco de Dados com Big Data abre inscrições para nova turma Curso com aulas 100% remotas recebe inscrições até 29 de agosto de 2025 NOTÍCIA Inscrições abertas	

Atualizada em 23/07/2025 às 09:40

Governo de Goiás abre inscrições para cursos técnicos EaD das Escolas do Futuro

Novos editais disponibilizam mais de 200 vagas. Inscrições devem ser realizadas até 10/8

Inscrições abertas



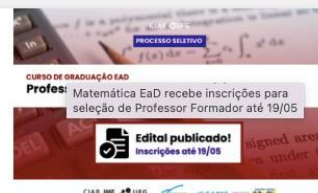
Atualizada em 08/05/2025 às 12:58

Matemática EaD recebe inscrições para seleção de Professor Formador até 19/05

Vagas disponíveis para jornada de 20 horas semanais têm bolsa mensal de 1.850 reais

NOTÍCIA

Inscrições abertas



Narração: “Aprimore-se com o CIAR-UFG. Acesse o portal <https://ciar.ufg.br/>, e descubra