http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2026.v23.h 669
e-ISSN: 1809-8207

PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: O ATALHO NEOLIBERAL PARA UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÃO PRESENCIAL E DELINEADA SOB PLATAFORMAS

The Pandemic and Digital Information and Communication Technologies: the neoliberal shortcut to remote Youth and Adult Education system designed under platforms

Pandemia y Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación: el atalho neoliberal hacia una Educación de Jóvenes y Adultos a distancia, diseñada en torno a las plataformas

Edilaine de Melo Souza[1], Marcia Soares de Alvarenga[2]

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo - RJ, Brasil

RESUMO
Em suas contradições entre progresso, crescimento econômico e desigualdades, a ideologia neoliberal internaliza-se em diversos setores e avança sobre a educação. Na sociedade em rede, tecnologias digitais estão imbricadas a estruturas de poder em diversas faces (política, econômica, social) e constituem uma dimensão do capitalismo, fenômeno exacerbado pela pandemia de Covid-19, quando o isolamento social deu lugar à comunicação digital. O artigo trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as experiências de seus sujeitos no contexto pandêmico. Fundamentado na dialética crítica de historicidade do fenômeno, o objetivo é analisar os efeitos vivenciados por jovens e adultos no período e refletir sobre o processo de formação humana pela chave analítica de Gramsci. O estudo qualitativo coletou dados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a partir de seu ambiente virtual de aprendizagem. A análise das interações docente-discente se deu mediante observação participante e análise crítica discursiva da linguagem. Os resultados reiteram que as imposições da filosofia neoliberal tornam o uso e a produção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação seletivos, aprofundando desigualdades e acarretando o abandono escolar. A pesquisa contribui ao evidenciar os desafios para o direito à escola e a urgência de políticas públicas que respeitem as especificidades da EJA, confrontando a lógica neoliberal de desescolarização da modalidade.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Tecnologia e Educação; Políticas Públicas; Inclusão Digital; Educação a Distância.

ABSTRACT
In its contradictions between progress, economic growth and inequality, neoliberal ideology has become internalized in various sectors and is advancing in education. In networked society, digital technologies are intertwined with power structures in various areas (political, economic, social) and constitute a dimension of capitalism, a phenomenon exacerbated by the Covid-19 pandemic, when social isolation gave way to digital communication. The article addresses Youth and Adult Education (YAE) and the experiences of its subjects in the pandemic context. Based on the critical dialectic of the phenomenon's historicity, the

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FFP/UERJ). Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-9660-695X E-mail: edilaineprofmat@outlook.com
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PPGEdu/FFP/UERJ). Pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Faculdade de Évora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-8686-9844 E-mail: msalvarenga.uerj@uol.com.br

objective is to analyze the effects experienced by young people and adults during this period and reflect on the process of human formation through Gramsci's analytical key. The qualitative study collected data at a Youth and Adult Education Center (CEJA), based on its virtual learning environment. The analysis of teacher-student interactions was carried out through participant observation and critical discourse analysis of language. The results reiterate that the impositions of neoliberal philosophy make the use and production of Digital Information and Communication Technologies selective, deepening inequalities and leading to school dropout. The research contributes by highlighting the challenges to the right to education and the urgency of public policies that respect the specificities of EJA, confronting the neoliberal logic of the deschooling of the modality.
Keywords: Youth and Adult Education; Technology and Education; Public Policies; Digital Inclusion; Distance Learning.

RESUMEN
En sus contradicciones entre progreso, crecimiento económico y desigualdades, la ideología neoliberal se internaliza en diversos sectores y avanza sobre la educación. En la sociedad en red, las tecnologías digitales están entrelazadas con las estructuras de poder en diversos ámbitos (político, económico, social) y constituyen una dimensión del capitalismo, fenómeno exacerbado por la pandemia de COVID-19, cuando el aislamiento social dio paso a la comunicación digital. El artículo trata sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y las experiencias de sus sujetos en el contexto pandémico. Basándose en la dialéctica crítica de la historicidad del fenómeno, el objetivo es analizar los efectos vividos por jóvenes y adultos en el periodo y reflexionar sobre el proceso de formación humana a través de la clave analítica de Gramsci. El estudio cualitativo recopiló datos en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), a partir de su entorno virtual de aprendizaje. El análisis de las interacciones entre docentes y alumnos se realizó mediante la observación participante y el análisis crítico discursivo del lenguaje. Los resultados reiteran que las imposiciones de la filosofía neoliberal hacen que el uso y la producción de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación sean selectivos, lo que profundiza las desigualdades y provoca el abandono escolar. La investigación contribuye a poner de manifiesto los retos que plantea el derecho a la escuela y la urgencia de políticas públicas que respeten las especificidades de la EJA, enfrentándose la lógica neoliberal de la desescolarización de la modalidad.
Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Tecnología y Educación; Políticas Públicas; Inclusión Digital; Educación a Distancia.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais (TD) e de seu subconjunto Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)[3] proporcionou novas formas de relações sociais e reconfigurou as dimensões produtivas, fornecendo outros paradigmas formativos. Retoma-se aqui a formulação de Gramsci (2012) sobre formação humana para introduzir uma compreensão crítica do atual momento histórico do capital em seu projeto societário e, consequentemente, do processo formativo sob a feição do modelo de acumulação flexível (Harvey, 1992).

Para Gramsci (2004), a questão da formação humana se insere em todos os domínios da sociedade, e nesse sentido, o autor busca a exata compreensão de Estado em seu significado ampliado. Ou seja, no que vem a consistir a incorporação da hegemonia e seus aparelhos ao Estado, destacando-se a ação cultural dos intelectuais, no sentido de conformar ou romper a resistência da “armadura flexível” dessa hegemonia (Gramsci, 2004).

[3] No decorrer da pesquisa de mestrado, a escolha pela nomenclatura TDIC se deu em uma dimensão que considerava a conexão com a internet um diferencial. Contudo, neste artigo, as TDIC são articuladas como um subconjunto do conceito Tecnologias Digitais (TD), visto que este abarca inúmeras possibilidades, desde a interação à transformação nas relações sociais, conforme o modo que as tecnologias são implementadas, divulgadas e apropriadas (Pimentel, 2024).

No afã de compreender o atual momento histórico de acumulação flexível do capital e de seu projeto societário, é preciso levar em conta que se requer um tipo novo de formação do trabalhador, que envolve o trabalho flexibilizado, fundado em relações precarizadas e extensivas jornadas de trabalho (Antunes, 2005). Além do mais, norteadas pela "[...] nova base técnica criada pela tecnologia informacional e microeletrônica" (Jinkings, 2005, p. 2), essas relações demarcam a era do Capitalismo Digital[4] a qual, segundo Fuchs (2022), conforma uma dimensão do capitalismo que se utiliza das tecnologias digitais como mediação entre acumulação e poder.

Nesse padrão de acumulação do capital, as plataformas se tornaram decisivas para as dinâmicas de governança de grandes conglomerados de tecnologia como Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft. As chamadas *Big Techs* foram decisivas também para acelerar a precarização do trabalhador. E ainda, com a crise do trabalho assalariado e do desemprego estrutural esse modelo de governança continua em seu projeto de destruição dos direitos sociais básicos, incluindo-se como solução para políticas públicas, inclusive educacionais.

A despeito de as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estarem presentes nas políticas públicas desde os anos de 1980[5], foi no decorrer da década de 1990 que os organismos multilaterais articularam a subordinação dos sistemas educacionais, em especial dos países situados na periferia do capital, consolidando assim a captura e apropriação dos fundos públicos (Adrião; Araújo, 2023) e reconfigurando a escola sob a nova lógica formativa do capitalismo. Mais recentemente, na crise sanitária provocada pela Covid-19, o neoliberalismo converteu a catástrofe da pandemia em uma das mais concretas oportunidades para impulsionar os sistemas educacionais, a fim de desenvolver habilidades digitais entre professores e estudantes[6] e reduzir o papel do Estado no financiamento da educação. Trata-se de realizar um objetivo acalentado, ao menos, no curso dessas três últimas décadas: a supressão do Estado ou, no mínimo, sua transformação como um ator no conjunto necessário ao atual momento histórico.

Por isso, considera-se que esse período continua a ser um marco importante na análise das políticas públicas educacionais, particularmente para o uso das TDIC na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade para a qual a oferta do ensino a distância se fortaleceu com a pandemia. Por essa entrada, pergunta-se: qual o papel das TDIC na formação desse novo tipo de trabalhador estudante, na particularidade da EJA?

É sob a questão da formação dos subalternos no período pandêmico que as contribuições de Gramsci (2000) encaminham a pesquisa, apresentada neste artigo por essa breve conjuntura com o objetivo de refletir sobre as experiências de estudantes jovens e adultos inseridos na EJA e o processo de formação humana na perspectiva da chave analítica de Gramsci. Assim, apreendendo que o atual

[4] O que é Capitalismo Digital? (NUPEC IFPA, 2024). Disponível em: https://nupecifpa.com/o-que-e-capitalismo-digital/. Acesso em: 06 fev. 2025.
[5] No Brasil, o primeiro programa de abrangência nacional para a incorporação das TIC na educação foi o Projeto EDUCOM, em 1983, desenvolvido pela Secretaria Especial de Informática (SEI), no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC).
[6] The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning & COVID-19. 2020. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf Acesso em: 06 fev. 2025.

movimento do capital mantém proximidade com a ideia de um trabalhador de novo tipo, apresentam-se alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em âmbito de Mestrado, com pressupostos teóricos articulados ao campo empírico de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)[7] no Estado do Rio de Janeiro.

Por serem escolas que ofertam a EJA de modo semipresencial, o CEJA atende, principalmente, a pessoas jovens e adultas inseridas no mundo do trabalho e que não dispõem de horários fixos para comparecer à escola de modo regular. No caso desses estudantes, as necessidades para a retomada da escolarização se mesclam às exigências do capitalismo neoliberal, cujas relações de trabalho são precarizadas, e a economia digital cumpre o papel de gerar ativos a partir das mudanças no comportamento da sociedade (Silveira, 2021).

Situando o problema da pesquisa no território fluminense, torna-se importante esclarecer que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) é a principal responsável pela oferta da modalidade EJA. No entanto, durante a pandemia, o governo estadual não garantiu o estabelecimento de um plano para resolver os problemas enfrentados pelos estudantes dessa modalidade (Nicodemos; Serra, 2020; Alves; Silva; Alves, 2022). Como os CEJA contavam com uma plataforma (CEJA Virtual)[8] consolidada desde antes da pandemia, para a vigência do ensino remoto emergencial o governo do Estado preferiu adotar outras plataformas para as demais escolas estaduais: o Applique-se[9] e o Google Classroom, confirmando que o ingresso da Google na educação brasileira segue avançando por diversas esferas[10] (Lima, 2024).

No tocante aos CEJA, o hiato entre a SEEDUC/RJ e esse grupo de escolas reforçava um aspecto que infelizmente é comum para a EJA no Brasil: sua invisibilização. Apesar de terem um ambiente virtual delineado na plataforma Moodle[11] e não necessitarem, portanto, da utilização do Google Classroom ou do Applique-se, os CEJA careciam de ações eficazes para o acesso dos estudantes à plataforma CEJA Virtual. Isso só foi iniciado em 2022, quando houve a distribuição de chips de telefonia móvel e internet gratuitas.

Desse modo, a pandemia serviu para alavancar a plataformização do ensino e o neoliberalismo digital, tanto que o desenvolvimento digital das escolas da América Latina e do Caribe foi a agenda apresentada em 2023 pelo Banco Mundial (BM) em parceria com o Banco Interamericano de

[7] Os CEJA são escolas públicas da rede estadual que ofertam a EJA de modo semipresencial (a distância) no Rio de Janeiro. Originam-se nos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), existentes no estado desde a década de 1970. Em 2012, essas escolas passaram a ter suporte pedagógico disponibilizado em um ambiente virtual (AVA). Contudo, seu território é um espaço disponível aos alunos e conta com a presença de professores tanto para orientações de estudo, como para realização de atividades coletivas (palestras e oficinas pedagógicas).

[8] O CEJA Virtual é o AVA dos alunos do CEJA. Um site com recursos que auxiliam os estudos (vídeos, animações, textos, exercícios interativos, simuladores etc.). Além disso, possibilitam a comunicação por meio de chats e fóruns.

[9] O Applique-se é o aplicativo de ensino remoto da rede estadual fluminense (https://www.seeduc.rj.gov.br/applique-se). O trabalho de Leal (2021) fornece um breve panorama de sua implementação, questionando tanto o descaso com a autonomia docente como a exclusão dos estudantes que não possuíam meios para os estudos via plataformas.

[10] A tese de Lima (2024) indica que há uma crescente contratação de empresas de tecnologia como a Google por parte das Secretarias de Educação de Estados e Municípios, impulsionada pela pandemia de Covid-19.

[11] O Moodle, segundo Rostas e Rostas (2009, p. 139-140), "[...] além de ser gratuito [...] permite que seu ambiente seja modelado para se adequar às necessidades e ao projeto de cada instituição. Possui interfaces para interação síncrona e assíncrona entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, estando baseado em um paradigma de aprendizagem colaborativa. Apesar de oferecer recursos para uma proposta pedagógica inovadora, isso dependerá da postura da escola, do professor e de suas concepções de ensinar e aprender [...]".

Desenvolvimento (BID)[12]. Refere-se ao montante de 512 milhões de dólares para impulsionar a transformação digital dos sistemas educacionais latino-americanos, além de um investimento extra de 400 milhões de dólares para ações como ampliação do número de escolas conectadas e avaliação das habilidades digitais de professores (World Bank, 2023).

Apesar de afirmar que "a educação é uma fonte fundamental para equidade e inclusão", o BM se pauta pela Teoria do Capital Humano, cuja ênfase à educação é dada na perspectiva de investimento (Frigotto, 2006), e seu retorno como capital aplicado deve reverberar na capacidade de trabalho, de produção. Ou seja, por essa ótica, a EJA em sua função reparadora e social não se configuraria uma prioridade para os organismos internacionais. Lembrando que é a partir da década de 1990 que o estado brasileiro assume as diretrizes de agências neoliberais como o BM (Amorim; Leite, 2019), quando as políticas educacionais brasileiras passam a ser tratadas, principalmente, com o objetivo de atingir resultados. E, nesse sentido, é importante recordar que são índices definidos pelos países centrais do capitalismo e aplicados sob a lógica de mercado, ou seja, desconsiderando a função social.

Por esse breve quadro de contextualização, ressalta-se o papel da EJA como política de reparação social (Paludo, 2025), em que as condições e especificidades de seus sujeitos não devem ser desconsideradas. Considerando o contexto de um estado cujos seis ex-governadores estiveram presos ou afastados, apresenta-se adiante a problemática da pesquisa, com a relevância da modalidade para uma formação emancipadora que não seja violada pelo caráter mercantil das agendas neoliberais.

A problemática da pesquisa

A investigação das experiências dos estudantes do CEJA durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) se justifica pelo fato de que, em meio ao caos da época, houve a aplicação de medidas que deram encaminhamentos para uma EJA ofertada integralmente a distância, em específico por meio de plataformas. Um exemplo foi a aprovação da Resolução nº 01/2021 (Brasil, 2021), que, em decisão oportunista oferecida pela pandemia, instituiu as Diretrizes Operacionais para a modalidade EJA, permitindo sua oferta, em até 80%, na forma EaD. Essa resolução foi contestada pelos Fóruns EJA[13] Brasil, bem como por associações acadêmicas, associações docentes e estudantis, entre outras, que pediram a sua revogação.

Enquanto isso, no CEJA, a plataforma CEJA Virtual tornou-se o meio exclusivo para dar continuidade aos estudos no período pandêmico, e foi tratada como canal oficial para registro das atividades e avaliações realizadas. Como dito, apesar desse ambiente virtual ser utilizado desde 2012, isso sempre se deu de forma complementar ao ambiente presencial. No entanto, com a pandemia e o fechamento das escolas, viu-se uma oportunidade para a escolarização de adultos ser tomada por objeto para testar a possibilidade de suprimir o território escolar para esses estudantes.

[12] Disponível em: https://www.worldbank.org/en/programs/educacion-america-latina-caribe/digital-transformation Acesso em: 10 dez. 2025.
[13] A íntegra da nota dos Fóruns EJA Brasil pode ser conferida em https://forumeja.org.br/brasil/pela-revogacao-da-resolucao-cne-ceb-01-21/

Frente a essa conjuntura, a produção bibliográfica, durante e após o período da crise sanitária, apresenta análises relevantes que documentam os efeitos da política do MEC e confrontam a perspectiva da EJA como direito inalienável à educação de pessoas jovens, adultas e idosas que recorrem à modalidade para atender aos seus mais diversos interesses e expectativas. Assim, relacionando EJA e pandemia, pesquisadores como Nicodemos e Serra (2020), Correia e Nascimento (2021), Machado *et al.* (2021), entre outros, convergem na crítica à intensificação da exclusão social dos pobres[14] no período pandêmico, aspecto que levou autores como Davis *et al.* (2020) a afirmarem o caráter de classe do novo coronavírus.

No âmbito desses debates, o ERE implementado exclusivamente por meio das TDIC elevou a preocupação de a Educação a Distância (EaD) ser consolidada como modo predominante da oferta da EJA, principalmente com a publicação da Resolução nº 1 de 2021[15]. Isso porque, com vistas à necessidade de isolamento social, a proposta da EaD foi desconfigurada e aplicada em diversos níveis educacionais por meio do termo 'ensino remoto' (Saviani; Galvão, 2021). E mais, mediante a urgência gerada pelo caos pandêmico, as ações funcionaram como balão de ensaio para as possibilidades de uma "EJA EaD", desenvolvida em plataformas e ofertada integralmente a distância por meio das TDIC.

Muito embora a tríade ERE-TDIC-EaD tenha concentrado parte significativa dos debates, alguns aspectos permanecem pouco destacados na literatura disponível. Dentre eles, as dificuldades apresentadas por estudantes inseridos na EJA quanto ao uso das tecnologias para acessarem as atividades escolares de modo remoto. Problemática que mesmo após o período pandêmico continua a requerer maior atenção, afinal, para os organismos internacionais, a pandemia da Covid-19 se converteu em uma grande oportunidade para alavancar a digitalização dos sistemas escolares e o ensino a distância (OCDE, 2020; Banco Mundial, 2021).

Sobre isso, o levantamento realizado por Williamson e Hogan (2020) aponta o seguinte: o valor informado pelo mercado financeiro foi estimado em 350 bilhões de dólares para a educação on-line em nível global, com 11,6 bilhões de dólares dedicados a investimentos em tecnologias educativas. Ou seja, se, para esses organismos a pandemia rendeu boas oportunidades de vultosos negócios impulsionados pelo ensino remoto, frente à abertura de novo nicho mercadológico para as empresas, pergunta-se: e para os estudantes da EJA, o que a pandemia oportunizou em termos formativos com o uso das tecnologias digitais?

Essa foi uma das questões que emergiram do campo empírico durante os anos de 2020 e 2021 ao se relacionar EJA e TDIC em suas expressões das desigualdades defrontadas pelos estudantes de um CEJA situado na Baixada Fluminense. A partir das relações tecidas entre alunos e professores num contexto de

[14] Toma-se de empréstimo a categoria pobre em Martins (1993, p. 146), em que são atingidos "desde a miséria da fome até a ausência de justiça e de direitos", resultado da acumulação da pobreza necessária à acumulação do capital.

[15] Somente no ano de 2025 a Resolução nº 1 foi revogada pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025 (Brasil, 2025a), por sua vez, alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025 (Brasil, 2025b). Os CEJA foram diretamente afetados, sendo fortemente impactados por essa última, que definiu que o ensino fundamental não poderia mais ser ofertado a distância. Em setembro de 2025, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou, em discussão única, o Projeto de Lei nº 6.194/25, de autoria dos deputados Flávio Serafini (PSOL) e Chico Machado (SDD), alterando a Lei Estadual nº 4.528/05 para garantir que essa etapa do ensino voltasse a ser contemplada pela oferta semipresencial por parte dos CEJA (Rio de Janeiro, 2025).

agudização de enfrentamentos, o presente artigo destaca aspectos como direito ao acesso à educação, plataformização do ensino, inclusão digital e políticas públicas educacionais, em especial para a EJA.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado na investigação das experiências vivenciadas por estudantes da EJA durante a pandemia de Covid-19, com desafios impostos pela implementação do ERE. Derivando-se de estudos e pesquisa desenvolvidos em curso de Mestrado, o artigo busca relacionar o uso das TDIC na EJA com o contexto econômico e político, atualizados pela influência das empresas (de tecnologia ou não) nas políticas educacionais.

A perspectiva metodológica do trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza exploratória, por considerar relevante o contato direto e prolongado com o território e o que se investiga, dando a devida importância aos pontos de vista dos participantes (Ludke; André, 2013). O período da coleta de dados abrangeu os anos de 2020 a 2021, correspondendo ao período de vigência do ERE e à retomada gradual das aulas presenciais. O campo da pesquisa é o CEJA Piabetá, escola situada na Baixada Fluminense, especificamente no município de Magé.

Dentre as técnicas teórico-metodológicas, fez-se uso da análise crítica discursiva da linguagem e da observação participante que, segundo Cruz Neto (2002, p. 59), "[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos". Conforme o autor, a importância dessa técnica é a possibilidade de se captarem os bastidores e sua variedade de situações, a partir da observação direta da realidade. Assim, orientadas pelo método do materialismo histórico-dialético, as fontes empíricas da pesquisa são constituídas pelas mensagens de texto enviadas pelos estudantes por meio dos canais de comunicação (e-mail e plataforma CEJA Virtual), garantindo-se o anonimato dos/as autores/as.

Numa primeira fase, a pesquisa envolveu a coleta de dados, com extração de informações do sistema acadêmico da escola, da plataforma CEJA Virtual e do e-mail docente. A transcrição das mensagens foi realizada na íntegra para as 1.031 interações no biênio 2020-2021, e são representativas das interações de 220 estudantes distintos, considerando-se as etapas ensino fundamental e médio. As mensagens foram compiladas em um arquivo único de planilha eletrônica, com o teor transcrito em seu formato original, respeitando-se a escrita e o modo de se expressar de cada um dos estudantes.

Numa segunda fase, as análises envolveram a codificação e a definição de cem participantes da pesquisa por meio de uma amostragem que considerou os códigos que emergiram do campo. Posteriormente, esses códigos foram delimitados pela categoria de experiência[16] em Thompson (2002) e diziam respeito a: (1) Experiências com o ERE desenvolvido exclusivamente por meio de TDIC; (2)

[16] Para Thompson (2002, p. 13), "[...] o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional [...]".

Experiências da classe trabalhadora inserida na EJA; e (3) Experiências com a aprendizagem na plataforma CEJA Virtual.

Considerando a "[...] necessidade de que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro" (Minayo, 2009, p. 70), a ênfase é dada ao teor do que foi escrito pelos estudantes, sendo os dados quantitativos apresentados apenas em caráter de compreensão do contexto. Assim, houve a coleta de dados pessoais como: nome, raça/cor, idade, sexo, domicílio e número de filhos, tratados em estrita observância à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), não permitindo a identificação de qualquer estudante e assegurada a natureza acadêmica do estudo (Brasil, 2018). A fim de preservar suas identidades, fez-se uso de nomes fictícios na intenção de ressaltar que, apesar do caráter assíncrono, as interações se davam entre pessoas, docentes e discentes envolvidos por uma conjuntura assoladora.

Como os dados empíricos não se dissociam do contexto ideológico, a compreensão do vivido durante a pandemia considerou a particularidade de ser o Brasil um país capitalista dependente. Desse modo, as observações em relação ao uso das TDIC estão alinhadas à ideia de uma sociedade que absorve as mudanças do capitalismo, mas, ainda dependente dos limites impostos pelos países centrais e da dominação que impede o desenvolvimento autônomo (Fernandes, 2009). Já no tocante à perspectiva crítica da linguagem, consideraram-se os textos como expressões das "profundidades e [...] sutilezas das estruturas ideológicas" (Bakhtin, 2006, p. 37), em que as manifestações individuais ajudam a desvelar a realidade dos sujeitos que vivem uma situação concreta, nesse caso, a realidade concreta da pandemia. Ou seja, suas perspectivas podem dizer sobre os limites das tecnologias e dos ambientes virtuais para atender as necessidades de estudantes jovens e adultos em uma conjuntura de profunda e grave crise sanitária.

Por essa perspectiva, acompanha-se Orlandi (2012, p. 111) ao dizer que "[...] as palavras não significam em si". É o texto que significa. Quando uma palavra significa, é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa. Por essa razão, as mensagens dos estudantes são tratadas em sua marca de historicidade, não sendo seus sentidos fechados em um sistema de literalidade, repleto de dados. O que importa é ler/compreender os textos dos estudantes como memória da pandemia e da construção da EJA. Assim, seus escritos tornam-se o elemento basilar para a compreensão de como os sujeitos da EJA foram impactados pela ausência do território da escola. Suas impressões são apresentadas na próxima seção e fundam a articulação entre análises e achados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imposições da pandemia e a ausência das aulas presenciais levaram muitos estudantes do CEJA a não conseguirem avançar com os estudos, haja vista que o ERE exigiu a utilização do e-mail e da Plataforma CEJA Virtual como canais oficiais de comunicação. Ou seja, em todos os casos requeria-se internet e

equipamentos como smartphone, tablet ou computador. Desse modo, entre os anos de 2020 e 2021 as interações dos estudantes eram variadas e em cada uma os modos de se expressar eram diversos.

Em mensagens como "*não estou conseguindo estudar assim*", ou ainda, "*as aulas presenciais precisam voltar logo*", esses estudantes diziam sobre si mesmos, sobre suas realidades. Além das complexidades relacionadas ao acesso à internet e a equipamentos, as manifestações de quem conseguia acessar o CEJA Virtual também explicitavam as dificuldades e necessidades presentes à época. Fosse com emojis[17], em poucas palavras ou em longos textos, os estudantes se manifestavam sempre tentando transmitir o que era vivido naquele contexto sem o território da escola.

Frente a isso, no movimento de abordar as dificuldades manifestadas pelos estudantes no contexto da pandemia, encontra-se nos fragmentos escritos por Bakhtin (2000) uma chave teórico-analítica para dialogar com as mensagens de textos, considerando-as materiais enunciativos, ou seja, expressões da linguagem humana dirigidas para outros em torno de uma realidade a ser problematizada.

A pesquisa orientada pelo materialismo histórico-dialético compreende que as contradições dos usos das tecnologias pelos estudantes do CEJA parecem expressar que elas, como mediação para as atividades remotas, produziram contradições que confrontaram os interesses do BM. Isso porque a conjuntura de pandemia levantou a seguinte questão: que limites foram impostos a estudantes trabalhadores por conta da EJA ofertada exclusivamente por meio de TDIC?

Nas mensagens enviadas, os estudantes jovens e adultos, homens e mulheres inseridos no mundo do trabalho, escreveram sobre suas dificuldades de acesso e utilização das TDIC, apresentando necessidades para acesso ao próprio direito à educação. Assim, o primeiro ponto de alerta diz respeito ao abandono escolar, como demonstra a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Status das matrículas de estudantes que interagiram no período do ERE

Status da Matrícula	Etapa do Ensino		Matrículas oriundas do Ensino Fundamental (C)	Total (A + B – C)
	Fundamental (A)	Médio (B)		
Abandono	46	82	2	126
Concluinte*	22	61	2	81
Transferência	4	6	1	9
Ativa	1	1	0	2
Desistente	1	1	0	2
Total	74	151	5	220

Fonte: As autoras.

* Dentre os concluintes, houve uma estudante que, ao longo do período, cursou todo o nível da Educação Básica, constando no quantitativo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo uma matrícula o desdobramento da outra.

Apesar de decorridos mais de cinco anos após a pandemia de Covid-19, considera-se que do ponto de vista teórico-metodológico os movimentos de um fenômeno, ou seja, as dificuldades dos estudantes no uso das TDIC, não se fixam em um único momento histórico, ou seja, no período pandêmico. Nessa

[17] O termo emoji é um signo não verbal incluído em 1997 no *Oxford English Dictionary* (Emoji, 2024), como "[...] uma pequena imagem digital ou ícone usado para expressar uma ideia, emoção, etc., em comunicações eletrônicas".

perspectiva, Ianni (2011) aviva de que o passado "[...] é responsável pela constituição deste presente e este presente não é cronologia. Ele tem a ver com a cronologia. Mas a cronologia é só um gancho para se conhecer o presente" (Ianni, 2011, p. 339-340).

Por essa razão, ao retomar o vivido nos anos de 2020 e 2021 trata-se o coronavírus como um "[...] velho filme que temos visto repetidamente", como apresentam Davis *et al.* (2020, p. 5). "Um monstro", continua o autor, "que entra pela porta da frente, que é familiar e alimentado pela austeridade neoliberal e do capital que se realiza na indústria farmacêutica" (Davis *et al*., 2020). A pandemia foi, portanto, uma imagem da ausência da cobertura universal da saúde e das licenças pagas com cada etapa do seu adiantamento mortal.

Ao concluir suas reflexões, os autores defendem que "[...] o acesso a medicamentos, incluindo vacinas, antibióticos e antivirais, deve ser um direito humano, universalmente disponível e sem custos [...]" (Davis *et al*., 2020), ou seja, um direito maior do que os lucros da indústria farmacêutica. Essa dimensão da saúde como um direito humano favorece ao entendimento das tecnologias também como uma propriedade social, pois, como fruto da produção social do conhecimento, não deve ser fonte de alienação dos trabalhadores.

Quanto a isso, cabe lembrar que Marx (1994) foi o primeiro a desvelar o uso indevido das máquinas pelos capitalistas e os interesses escondidos por trás dos determinismos tecnológicos, explicitando que a tecnologia, apropriada e adaptada pelo capital, se incrusta inteiramente em uma sociedade alienada governada pelos poderosos capitalistas. Na verdade, não existe tecnologia "em si", uma vez que as tecnologias como tais só existem no contexto de alguma utilização. É por isso que se pode considerar cada dimensão significativa da tecnologia um "uso".

Já pelas lentes de Gramsci (1999, p. 225), apreende-se que a perpetuação da hegemonia ocorre não apenas pela coerção, mas, também, mediante formação de alianças de grupos e de seus intelectuais orgânicos em torno de uma classe social, expandindo o conceito de hegemonia para além do limite do controle da produção econômica. Em cada momento histórico as classes dominantes aprimoram seus modos de controle, conformando novos processos de dominação ideológica para manutenção dos projetos hegemônicos (Saura *et al.*, 2024). Nesse sentido, Gramsci insiste na tese de que é na sociedade civil que se espraia "o conteúdo ético do Estado", organizando a reprodução da ideologia dominante.

Por esse caminho metodológico formulado por Gramsci, pode-se articular que as tecnologias, sob o domínio das grandes corporações tecnológicas, organizam modos de sentir e pensar das classes subalternas, operando como "novo príncipe" mobilizador da cultura, das políticas a orquestrar a ordem social. Sobre isso, na fase neoliberal da acumulação capitalista, identifica-se a ressignificação das tecnologias digitais nas recomendações das "lições práticas" do BM para maximizar a eficácia dos países na concepção e execução do aprendizado remoto no período da pandemia (Banco Mundial, 2021).

É interessante relembrar que a associação entre TIC, como insumo educacional, aliada à educação remota, já se encontrava presente em documento publicado pelo BM[18] desde a década de 1990, conforme defende em um dos seus termos:

> Toda a tecnologia de nível terciário pode substituir, pelo menos parcialmente, os professores. Cursos por correspondência e universidades abertas, por exemplo, podem aumentar a relação custo-benefício. A tecnologia via satélite e computadores permite que cursos interativos de alta qualidade sejam transmitidos diretamente para os locais de trabalho, em cooperação com empresas que desejam aprimorar as habilidades de seus funcionários. Os estudantes podem economizar tempo significativo de deslocamento para a escola e não deixam de receber renda ao abandonar o emprego para obter um diploma mais avançado (World Bank, 1995, p. 85).

Com essa citação, ao menos duas intenções são explicitadas: a intenção de substituição total ou parcial dos professores pelo uso das tecnologias, o que provoca a pensar que essas são os sujeitos e não os meios a serem empregados no processo educativo; e que, como objetos técnicos, as tecnologias podem ser recontextualizadas como produtos ou mercadorias que movimentam a cadeia da produção capitalista, sobressaindo o silêncio da aliança entre tecnologias, informação e mercado (Barreto, 2012).

Com efeito, os sentidos políticos, sociais e econômicos atribuídos às tecnologias nas sociedades contemporâneas conformam uma ideologia. Apoiado em Gramsci, Pinto (2005) já apresentava a "era tecnológica" por essa vertente, desenvolvendo-a como um conceito que promove a percepção de que os tempos atuais são sempre melhores que os antigos. Nesse sentido, constroem-se novas formas de ser, pensar e agir, e a virtualização das relações passa a ser um novo ativo (Saura *et al.,* 2024).

Isso também se aplicaria ao conceito de capitalismo digital, sendo os dados a nova mercadoria (Silveira, 2021). Como intrínseco ao capitalismo, nessa mercadoria são ocultadas relações de trabalho, e a produção da mercadoria "dados" passa a ser envolvida de trabalho vivo e trabalho morto:

> O trabalho vivo conta com os sentidos do corpo do trabalhador para olhar e registrar informações quantificadas, mas o principal modo de criação e tratamento dos dados se dá com o trabalho morto, consolidado em algoritmos, softwares, máquinas e sistemas automatizados. Os dados são mercadorias que acompanham a metamorfose do capital. O dado produzido, que é vendido como mercadoria, vira insumo para outras empresas. Consolidado em estruturas de dados, também pode se converter em capital. Podemos observar que os bens de capital do Google não são apenas os prédios e os mais de quinhentos mil servidores de sua propriedade, mas principalmente seus datasets. Nesse sentido, o "dado" é mercadoria que pode ser insumo e capital (Silveira, 2021, p. 7).

Por sua vez, Ianni (1999), em diálogo com o *Moderno Príncipe*, de Gramsci (2000), analisa movimentos de remodelação das instituições, técnicas da política, intensificação da fragmentação e fortalecimento, reconfigurando relações sociais, disputas de hegemonia e estruturas de poder em escala mundial, e domínio de grandes organizações econômicas e agentes do capitalismo. Em seu ensaio, *O Príncipe Eletrônico*, o autor reflete sobre "[...] as formas de sociabilidades culturais e os jogos entre relações de forças sociais, no âmbito de uma vasta, complexa e contraditória sociedade civil mundial em formação"

[18] Disponível em: https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/117381468331890337/priorities-and-strategies-for-education-a-world-bank-review. Acesso em: 10 dez. 2025.

(Ianni, 1999, p.11). Por isso, ao recontextualizar o novo príncipe em sua face técnico-digital para o campo da educação, traz-se Marques *et al*. (2023), que elencam diversos tipos de ferramentas digitais, como, por exemplo:

> [...] objetos de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas, MOOCs, ferramentas de gestão escolar e da sala de aula, ambientes virtuais de aprendizagem (realidade aumentada e virtual), tecnologias vestíveis, ferramentas de experimentação (fabricação digital, plataforma de programação, ferramenta de autoria e produção audiovisual), ferramentas de comunicação (redes sociais, e-mails, aplicativos) e ferramentas de trabalho (editores de texto, foto, vídeo, áudio, planilhas, formulários, apresentações, infográficos e armazenamento) (Marques *et al.*, 2023, p. 4).

Os mesmos autores consideram que o uso das TDIC não se limita aos recursos, pois se dá para além da instrumentalização, envolvendo a formação social e o modelamento do comportamento dos indivíduos. Entende-se que a presença das tecnologias no âmbito da educação não se dissocia das condições materiais de existência dos sujeitos envolvidos, e por isso, corrobora-se a ideia de que a tecnologia deve ser tomada por uma perspectiva crítica, com ênfase nas pessoas e transformação social mais que a transmissão de técnicas (Pinto, 1993).

Frente a esses jogos de força, nas investigações em torno das relações entre a EJA, TDIC e EaD, considera-se igualmente importante trazer a perspectiva conceitual de tecnologias em duas dimensões: no que tange às políticas relacionadas ao próprio desenvolvimento tecnológico; e no âmbito do poder da classe que as domina (Pinto, 2005; Silveira, 2011). Em relação à primeira, tem-se que os dados do IBGE (2021), apontaram que 15,3% da população brasileira (28,2 milhões de pessoas) acima dos dez anos, ainda, não tinha acesso à internet. Em recortes da pesquisa, mostrou-se o tamanho da desigualdade no acesso às tecnologias digitais: 28,7 milhões de pessoas não tinham celular (15,6% da população com dez anos ou mais), o meio mais utilizado para ter acesso às plataformas digitais. Em 2021, 98,8% dos que usam internet o fazem pelos dispositivos móveis (IBGE, 2019). Ou seja, em termos de desenvolvimento o Brasil tem muito a avançar.

Quanto à segunda dimensão das tecnologias, do poder de classe que as domina, Silveira (2001, p. 18) recorda que "[...] a exclusão digital impede a redução das desigualdades, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a plataforma digital" – movimento compulsoriamente acentuado pela conjuntura pandêmica. Consequentemente, apesar de as tecnologias serem apresentadas ao campo da educação brasileira sob as vestes de progresso, elas se efetivam como pretexto para alijar do território escolar os sujeitos para os quais o Estado não vê vantagem em investir. E nisso a pandemia forneceu uma boa amostra da lucratividade que políticas neoliberais podem obter com a supressão do território escolar.

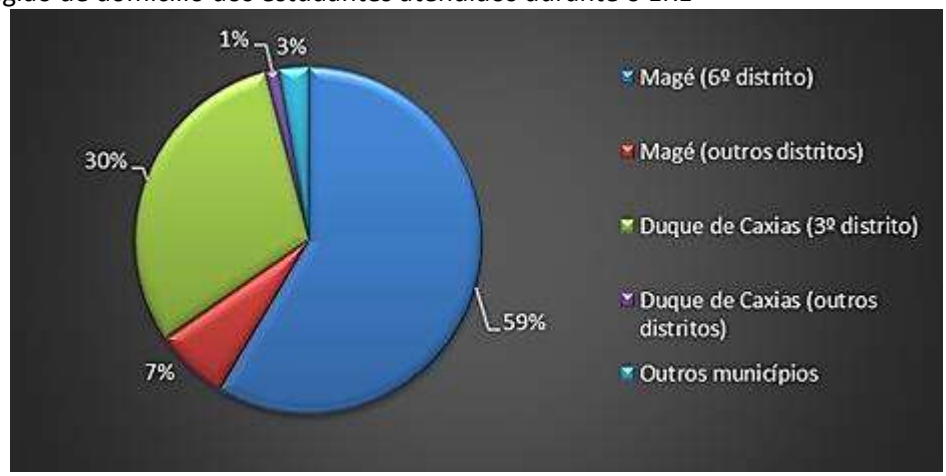
Aproximando-se do campo empírico, destaca-se que em 2019 a internet banda larga fixa na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro abrangia cerca de 78,3% dos domicílios e apenas em 50,6% deles esse acesso ocorria por meio de microcomputador (IBGE, 2019) – equipamento que possibilita maior aproveitamento dos recursos de um ambiente virtual. No mesmo sentido, para a Região Sudeste, a

pesquisa TIC Domicílios, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)[19], apontou que 51,5% dos usuários acessavam a internet em 2020 exclusivamente pelo telefone celular (CGI.br/NIC.br, 2021).

Quanto a isso, é importante destacar que o acesso à internet realizado por redes móveis, além de apresentar instabilidade, está condicionado à compra de créditos, que conforme o plano contratado limita ainda mais a sua utilização. Em outro estudo, produzido no ano de 2020 pela ONG Casa Fluminense[20], os dados reforçam a precariedade do acesso à internet para a região da Baixada Fluminense. O levantamento aponta que no município de Magé apenas 31,7% das casas possuíam acesso à internet banda larga fixa durante o primeiro ano da pandemia (Casa Fluminense, 2020), o que trouxe diretas implicações sobre os estudantes do CEJA Piabetá.

O Gráfico 1 aponta que parte (59%) dos estudantes atendidos durante o ERE no CEJA era de jovens e adultos domiciliados no município de Magé. Ao articular os dados de acesso à internet dessa região com o índice de abandono escolar (Tabela 1), corrobora-se a afirmativa de que dificuldades com internet e baixa participação dos estudantes são aspectos interligados (Nicodemos; Serra, 2020).

Gráfico 1 – Região de domicílio dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: As autoras.

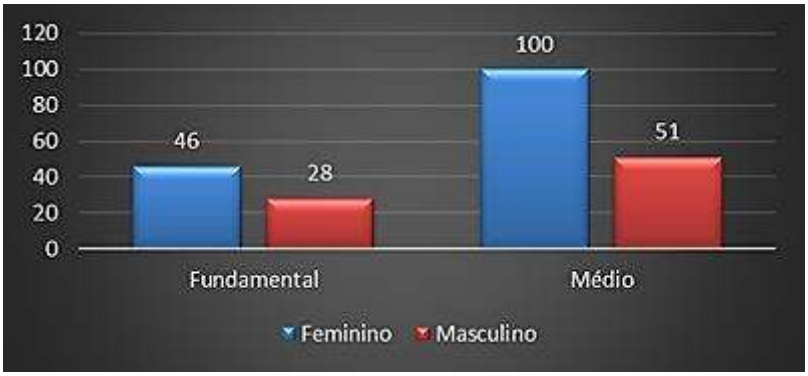
Não se pretende aqui esquadrinhar os debates acerca das condições concretas dos estudantes que não dispunham de acesso à internet ou dos que a tinham de forma restrita, mas, no entanto, essas foram adicionadas como limites para o acesso às TDIC e aos seus usos. O caráter excludente de uma educação ofertada a partir de plataformas, percebido com maior intensidade durante a pandemia, tornou premente a investigação das barreiras defrontadas pelos sujeitos da EJA na rede pública para a utilização de TDIC nas atividades escolares.

[19] O Comitê Gestor da Internet (CGI) tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da internet no Brasil, além de promover estudos e pesquisas relacionados à expansão das tecnologias de informação e comunicação no país. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/. Acesso em: 10 dez. 2025

[20] "A Casa Fluminense foi formada em 2013 por ativistas, pesquisadores e cidadãos "para fazer que as propostas geradas na rede de parceiros alcancem o debate público, os meios de comunicação, o poder público e a sociedade fluminense como um todo". Disponível em: https://casafluminense.org.br/a-casa/#quem-somos. Acesso em: 10 dez. 2025.

Ao todo, houve a interação de 220 estudantes, mas, no entanto, o Gráfico 2 traz o quantitativo de 225 por haver uma intersecção de cinco alunos entre as duas etapas. Foram estudantes que durante a vigência do ERE concluíram o Ensino Fundamental e imediatamente ingressaram no Ensino Médio. Observa-se que em ambas as etapas há a predominância de pessoas do sexo feminino:

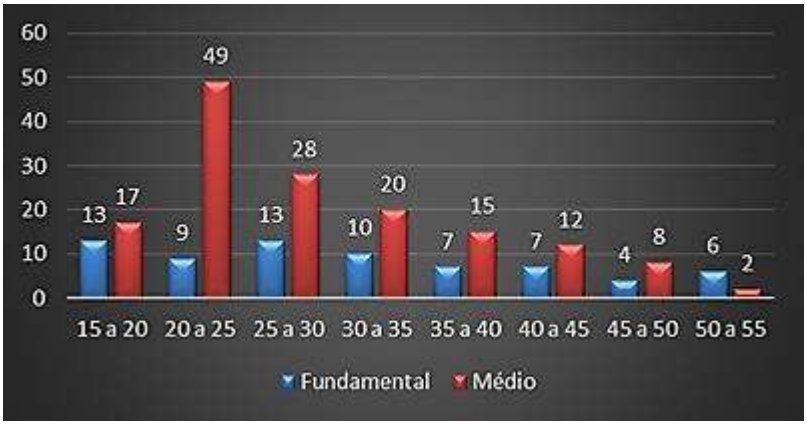
Gráfico 2 – Estudantes atendidos durante o ERE por sexo e etapa do ensino



Fonte: As autoras.

O perfil etário é apresentado no Gráfico 3 e considera a idade que o aluno possuía na data da última interação com os docentes. Nota-se a participação de um alunado jovem (mais da metade com até 30 anos de idade), havendo no Ensino Médio uma concentração de estudantes entre 20 e 25 anos.

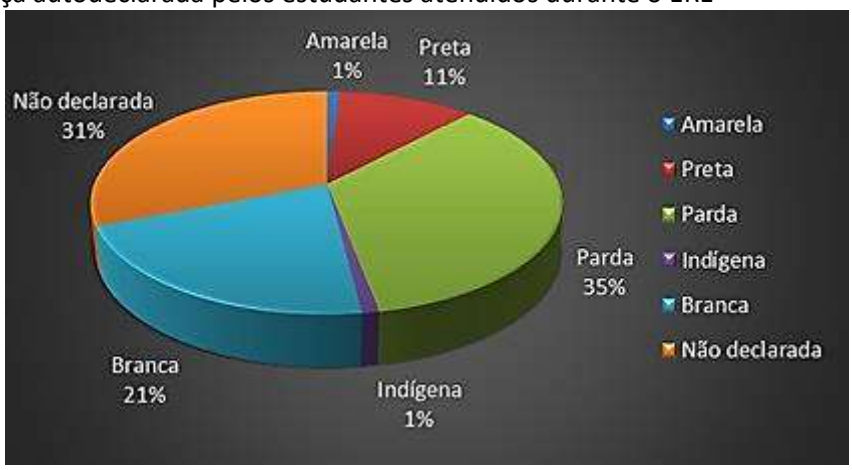
Gráfico 3 – Perfil etário dos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: As autoras.

Apesar de neste trabalho não serem aprofundados os conceitos de gênero e raça sob a perspectiva de classe, considera-se importante apresentar os dados da autodeclaração desses estudantes no momento da matrícula (Gráfico 4). Principalmente, por se tratar de uma escola situada no território de um dos primeiros municípios do Brasil (fundado em 1565), com marcas do período escravocrata de nosso país.

Gráfico 4 – Cor/raça autodeclarada pelos estudantes atendidos durante o ERE



Fonte: As autoras.

Ao se estreitar a pesquisa para o recorte dos cem participantes, tem-se um grupo composto por 76 mulheres e 24 homens, com 65 pessoas inseridas na faixa etária de 20 a 35 anos. Nesse grupo, quanto à cor/raça autodeclarada, têm-se 37% de pardos; na sequência, pouco menos de um terço (30%) não declarada. Os autodeclarados como pessoas negras correspondem a 9%; como pessoas brancas, 22%; e amarela, 2%. Dentre esses, 56% apresentam a matrícula com o status de "Abandono", enquanto o status "Concluinte" contempla 36% desses participantes.

Cabe lembrar que desde o ano de 2013 todos os CEJA já contavam com a Plataforma CEJA Virtual, porém, o acesso dos estudantes era ínfimo em muitas unidades, conforme apontado nas reuniões pedagógicas das escolas da rede. Com a implementação do ERE, a utilização da plataforma passou a ser a única possibilidade de continuidade dos estudos, requisitando a mutação na forma escolar de presencial para virtual. Essa transposição dos estudos para a plataforma levou os estudantes inseridos na EJA a expressarem suas necessidades por meio dos canais que estiveram disponibilizados. Assim, suas experiências são discutidas, principalmente, no sentido das dificuldades, das percepções de seus enfrentamentos.

Os excertos apresentados a seguir são transcrições das mensagens enviadas por nove alunas e um aluno do CEJA Piabetá, sendo representativos das angústias e dos desafios que os envolviam. Neles é possível perceber a coletividade, o encontro entre pares e a luta de um grupo que tenta se fortalecer ao passo que por vezes cogita sucumbir:

> *Oi professora boa tarde!!!! Me chamo XXXX e eu não to conseguindo entender nada na plataforma me ajuda por favor se for possível me chama no zap 219XXXXXXXX pq nem as meninas do grupo da escola tá querendo fazer mais nada; estão todas quase decistindo* (Alice, 2021).[21]

Os resultados evidenciam, ainda, as dificuldades desses estudantes para acessar as salas virtuais por meio do smartphone, sendo esse o principal, ou até mesmo o único instrumento disponível, constando o telefone celular como dispositivo de acesso mais utilizado. Os trechos a seguir sinalizam sobre os limites

[21] Alice, 28 anos, aluna do Ensino Fundamental. Mensagem pelo chat da plataforma, no ano de 2021.

impostos pela falta de recursos e enfatizam os esforços empenhados diante do desafio de ensinar e aprender nesse tipo de ambiente:

> *Professora, nunca mexi em internet, pois minha filha que mecheu pra mim hoje é viu, por favor me ajuda não sei nem por onde começar, não tem nenhum Whatsapp pra ficar mais fácil pra mim não??, preciso dos estudos para o meu trabalho* (Bárbara, 2020)[22].
>
> *Desculpa não mandar as atividades figuei sem celular estava difícil estudar sem. Mais com força de vontade eu chego lá* (Clara, 2020).[23]
>
> *Oi professora bom dia preciso de um auxilio pois estava sem celular e com essa pandemia eu não pude resolver nada e acabei ficando em falta com umas matérias e gostaria de saber como eu faço para esta (sic) voltando com os meus estudos que fiquei atrasada* (Alice, 2021).[24]
>
> *Boa noite, meu celular quebrou e não consegui mais entrar na plataforma."* (Daniela, 2021).[25]

Como afirmam Santos *et al.* (2021, p. 4): "[...] esse processo não parece ser simples, afinal a mudança ou adaptação do ensino presencial para o virtual abre espaço para refletir sobre [...] como a aplicação de técnicas [...] pode estar contribuindo com a intencionalidade de inovação do ato de ensinar?". Vê-se, portanto, o seguinte: "Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social" (Bakhtin, 2006, p. 41). Além do mais, para esses educandos, a experiência da aprendizagem remota se mesclou a outras experiências trazidas por eles, promovendo o que Thompson (2002) considera como uma possibilidade de modificar sutil ou radicalmente o processo educacional.

Para além dos limites impostos pela falta do equipamento, as mensagens evidenciam as dificuldades em seu manuseio, contornadas por fragilidades que envolvem aspectos como leitura, escrita e interpretação. A falta de familiaridade com a plataforma é também um reflexo disso, haja vista que todas as orientações estiveram contidas na tela inicial.

> *Urgente dúvidas*
> *Professora, sou do ceja Piabeta e Estou muito confusa nas aulas online que preciso concluir com urgência. Eu abro os fascículos faço os revisões e desafios mais não entendo nada. Isso já é a prova? Se não for como devo proceder. Desde já agradeço muito.*
> *E se é a senhora mesmo a professora de matemática do ceja Piabeta. E qual dia e horário posso enviar email. E se também tem watsap (sic) disponível?* (Ester, 2020)[26]

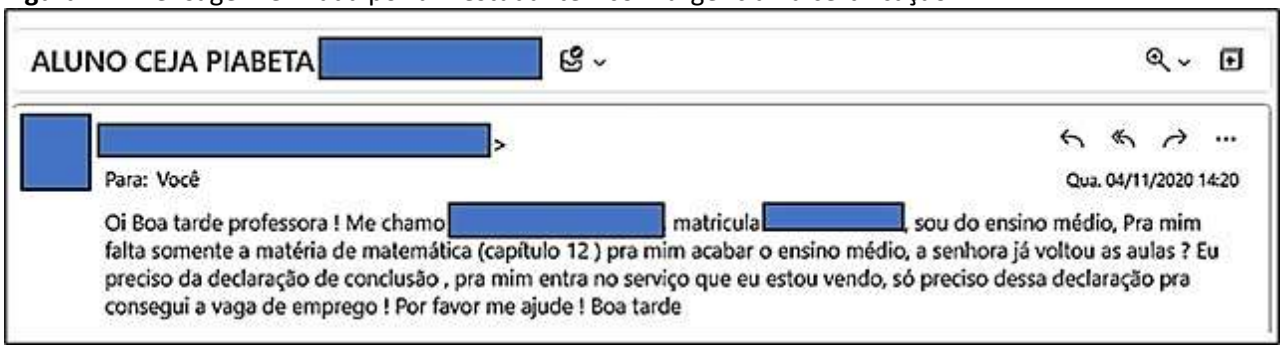
Recordando o pressuposto freiriano de que ninguém se educa sozinho (Freire, 1979), é preciso haver um esforço dedicado à supressão dos desafios impostos pelo uso dessas tecnologias, especialmente no processo de ensino e aprendizagem a partir do ambiente escolar. Nesse sentido, o Estado deve assumir seu papel como difusor de uma política pública educacional para "[...] que, independentemente de sua classe socioeconômica, as pessoas tenham acesso às diferentes formas de conhecimento, inclusive o direito

[22] Bárbara, 39 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada pelo chat da plataforma, no ano de 2020.
[23] Clara, 32 anos, aluna do Ensino Fundamental. Mensagem enviada por e-mail, no ano de 2020.
[24] Alice, em mensagem enviada por chat, no ano de 2021.
[25] Daniela, 24 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada pelo chat, no ano de 2021.
[26] Ester, 43 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada por e-mail, no ano de 2020.

ao acesso às TDIC nas salas de aula" (Mattia; Maquêa, 2018, p. 108). Por outro lado, Freitas (2014) recorda que as funções sociais da escola reformada pelo empresariado são a exclusão e a subordinação.

A EJA seria um exemplo dessa exclusão, principalmente com a ênfase dada à certificação aligeirada para atender às exigências do mercado, o que reitera uma posição marginalizada para seus sujeitos. Isso fica evidente quando o estudante escreve sobre sua almejada vaga de emprego e a necessidade de concluir o mais breve possível para alcançá-la (Figura 1).

Figura 1 – Mensagem enviada por um estudante[27] com urgência na certificação



Fonte: A autora.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a EJA tem a marca social da classe trabalhadora historicamente excluída do conhecimento técnico-científico socialmente produzido. Nesse ponto, os dados da pesquisa suscitam o debate sobre o modo como o uso de tecnologias digitais é absorvido pelos sujeitos dessa classe inseridos como estudantes na EJA, bem como evidenciam as consequências da responsabilização individual que lhes é atribuída quanto ao próprio acesso ao direito à educação. Concorda-se, portanto, "[...] que em pleno século XXI, diante de tantas exigências profissionais e pessoais, não se tem como ficar neutro do movimento presente nas tecnologias digitais [...]" (Mattia; Maquêa, 2018, p. 108).

Pensar, portanto, na oferta de uma EJA EaD delineada por meio de plataformas torna-se um risco ao direito à educação. Isso por desconsiderar que se trata de sujeitos que interromperam seus estudos em diferentes épocas e necessitam, portanto, de diferentes abordagens. Por essa razão, no que se refere à aposta no uso das tecnologias como elemento potencial de transformação das práticas pedagógicas, é preciso destacar a complexidade do processo, especialmente para a EJA, pois, a implementação das TDIC nas escolas, especialmente as públicas, necessita se alinhar a políticas educacionais que estejam a serviço dos interesses da classe trabalhadora, e não de uma pequena fração da sociedade.

Levando em conta as especificidades da EJA, os CEJA se destacam por atender, em grande medida, a trabalhadores jovens e adultos que, apesar das dificuldades, não dispensam o ambiente presencial. Ainda que a busca desses sujeitos se dê por uma escola semipresencial, por conta de suas dificuldades com os horários, isso não significa a renúncia ao território escolar. Muito pelo contrário. A busca pelo CEJA se dá justamente pelo fato de ser um território disponível a um alunado que precisa adequar os estudos às

[27] Jorge, 27 anos, aluno do Ensino Médio. Mensagem enviada por e-mail, no ano de 2020.

exigências do capitalismo. Nos próximos excertos, é possível perceber como as condições de trabalho são fatores que tensionam todo processo ao envolver aspectos sociais, econômicos e emocionais:

> [...] *e que eu tbm trabalho e quando eu consigo um tempinho e posso usar o pc eu queria aproveitar pra conseguir fazer as provas*
> *teria como a senhora me mandar eu fico no meio de uma guerra pra conseguir usar o pc por que ele não e meu então me perdoe por não ficar aguardando mais eu queria muito conseguir concluir essa matéria mesmo em meio as dificuldades que eu estou tendo* (Fernanda, 2021).[28]
>
> *Professora desculpe o transtorno E porque eu só posso fazer as provas no horário do almoço ou nos entervalos por causa. Do meu serviço* (Gabriela, 2021).[29]
>
> *Bom dia professora, terminei a prova, mas acho q não me dei bem, pois estou de plantão 48 horas e parei agora para fazer a prova na correria* (Helen, 2021).[30]

Para estudantes jovens e adultos, em sua maioria trabalhadores, com ou sem vínculos formais, ou, ainda, com trabalhos uberizados (Antunes, 2020), a pandemia trouxe consequências dramáticas que agudizaram as contradições históricas que marcam a oferta da EJA na sociedade brasileira. Compreende-se que a condição concreta dessa modalidade durante a crise sanitária constituiu-se como um objeto singular do tecido social convulsionado pela pandemia, condição que continuou a produzir efeitos na oferta da EJA pública e gratuita, particularmente nos modos presencial e semipresencial (a distância).

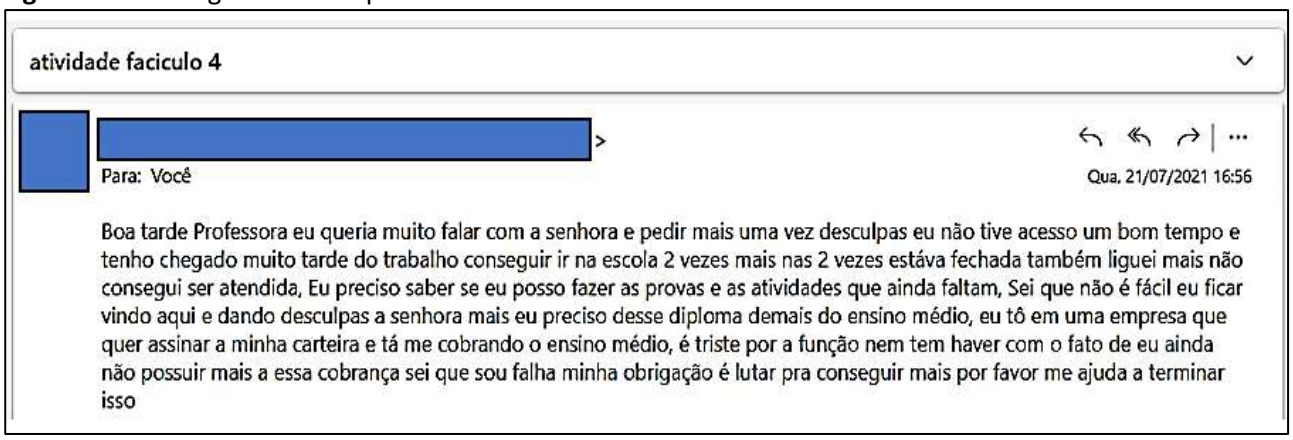
Um desses efeitos é que, segundo dados do censo escolar divulgados pelo INEP, no período de 2020 a 2024, as matrículas na EJA, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, continuaram em processo de retração, sendo registrado um declínio de 20,4%, no período, no número de matrículas. Somente em 2023 e 2024, a redução de matrículas foi de 7,7%, e, no ano de 2024, foram registrados cerca de 2,4 milhões de alunos matriculados na modalidade (Undime, 2025).

Nota-se, portanto, que as mutações nas relações de produção exercem grande influência sobre o processo de escolarização. As mudanças recentes nas políticas educacionais reforçam, inclusive, o aspecto da responsabilização do indivíduo na aquisição dos conhecimentos escolares. A partir do que é apresentado como possibilidade de escolha, o formato da educação pública é posto sob uma acepção de liberdade delineada pela agenda neoliberal[31]. Por essa vertente, o que se propaga é uma formação aligeirada, em contraposição a uma formação integral que requer ações que vão na contramão das urgências do mercado.

Os diversos motivos que levam à busca pela conclusão do ensino estão frequentemente submetidos às exigências do capital, como demonstra a estudante que, ao enviar sua atividade, desabafa sobre a exigência do certificado para um posto de trabalho no qual ela nem vê sentido em tal cobrança (Figura 2).

[28] Fernanda, 41 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada pelo chat, no ano de 2021.
[29] Gabriela, 37 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada pelo chat, no ano de 2021.
[30] Helen, 30 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada pelo chat, no ano de 2021.
[31] A tese de Ribeiro (2025) aborda o Programa Novos Caminhos e sua articulação com o conceito de liberdade.

Figura 2 – Mensagem enviada por uma trabalhadora estudante[32]



Fonte: A autora.

Apesar de muitos estudantes da EJA estarem aproximados ou até mesmo inseridos na economia digital, quando a tecnologia é aplicada ao campo da educação as dificuldades são inúmeras, seja pela estruturação das plataformas educacionais (que se distanciam da intuitividade promovida por outros tipos de aplicativo), ou pelo imediatismo que envolve a sociedade contemporânea e interfere no processo de aprendizagem. Como resistência, Freitas (2014) afirma que o ambiente escolar poderia favorecer o pensamento crítico e a concepção de novas formas de organização social, haja vista que ofertar a aprendizagem de modo básico e superficial seria um modo de controle sobre os desejos de mudança.

Frente às quedas nas matrículas de EJA, nas investigações dos fatores que acarretam essa redução, pesquisadores/as e os Fóruns EJA vêm apontando a ausência de políticas públicas que garantam a efetividade do direito à educação de jovens, adultos e idosos. Acrescenta-se, mais recentemente, o acentuado deslocamento das políticas de EJA ao estimularem políticas de certificação como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA). Ficando a cargo do aluno, a inscrição em exames certificadores é mais um exemplo da responsabilização transferida ao indivíduo quanto à forma de sua escolarização – em território escolar ou por exames de competências.

Vale lembrar que, quando se teve a ausência do território escolar, a autonomia requerida pela modalidade EaD precisou ser construída pelos estudantes da EJA de modo individualizado e dentro das condições possíveis. Isso também levou à percepção do quanto as relações sociais promovidas na escola se fazem necessárias para esses sujeitos, contexto em que a Rede CEJA se fortalece no Estado do Rio de Janeiro.

Os resultados demonstraram que, sem orientação presencial, as dificuldades dos estudantes foram muito além do manuseio da plataforma: envolveram necessidades relacionadas a diferentes aspectos do ensino e a diferentes fases da vida. Assim, mesmo inserida na modalidade a distância, essa política educacional trava seu fortalecimento na presencialidade de alunos, professores e funcionários da escola, tecendo relações humanas no território.

[32] Ingrid, 41 anos, aluna do Ensino Médio. Mensagem enviada por e-mail, no ano de 2021.

CONCLUSÕES

O período da crise aguda da pandemia sanitária provocada pela Covid-19 continua a ser um importante marco para a análise das políticas públicas educacionais, particularmente no que tange ao uso das TDIC na EJA, para a qual a oferta na modalidade a distância se fortaleceu nessa conjuntura. Desse modo, buscou-se com este artigo apresentar as mensagens enviadas pelos sujeitos de um CEJA para abordar os efeitos desencadeados pela pandemia.

No entanto, o período evidenciou que o uso das tecnologias digitais reiterou as históricas desigualdades sociais que afetam a modalidade. As ações governamentais escancararam o projeto político de formação de novo tipo articulado pelas grandes corporações de tecnologias digitais, em que se reforça que a formação de trabalhadores de países periféricos do capital nos usos de tecnologias limita-se a operações esvaziadas de pensamento crítico, mas, apenas de operacionalidade simples.

Além disso, para os alunos do CEJA, a questão do acesso à internet e ao CEJA Virtual expôs a falácia da democratização e apropriação das tecnologias pelos estudantes das classes populares. Apesar de matriculados sob a oferta semipresencial e já se utilizando de plataformas digitais, durante a pandemia esses alunos foram alijados do processo educacional por não terem condições de minimizar suas dificuldades fora do território escolar.

São experiências tratadas como clara expressão de que as imposições da filosofia neoliberal fazem que o uso e a produção de TDIC, como elemento representativo das mudanças societárias do século XXI, continuem a ser seletivos, em especial para países de profunda desigualdade, como o Brasil. Sob esse prisma, oferecer condições de acesso às tecnologias deveria integrar as políticas públicas para a EJA, não para supressão do território escolar, mas sim como ferramenta que propicia a reparação do acesso à educação historicamente negado.

Além do mais, as condições de escolarização de jovens e adultos no período pandêmico convidam a pensar criticamente sobre os enfrentamentos da classe trabalhadora e as relações estabelecidas com o território da escola. Oriundos do mundo do trabalho e do seu lugar social, muitos desses alunos expressaram que a retomada da escolarização se deve essencialmente à possibilidade de conseguir melhores oportunidades de trabalho, o que denota o contexto pandêmico como um período marcado pela oferta de uma educação absorvida pelo capitalismo digital. As experiências se dão, portanto, para além da pandemia e levam a pensar que uma escolarização ofertada exclusivamente a distância exclui, ou seleciona, aprofundando desigualdades.

AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos da EJA, docentes e discentes, trabalhadoras e trabalhadores que integram a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2020).

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; ARAUJO, Fábio. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, *[S.l.]*, v. 17, e86124, jan. 2023. DOI: https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.86124. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e86124.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral; ALVES, Luiz Felipe dos Santos. Desordem Planejada como política para a Educação: análise das ações e silenciamentos da SEEDUC-RJ para a EJA na pandemia (2020). **Revista Cocar**, Recife, v. 11, n. 24, p. 1-21, 2022. DOI: https://doi.org/10.31792/rcocar.v11i24.18029. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4758. Acesso em: 2 dez. 2025.

AMORIM, Fabiana Cristine Lopes de; LEITE, Miriam Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-41, 2019. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889. Acesso em: 24 nov. 2025.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In:* ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças:** os custos e a resposta ao impacto da pandemia da covid-19 no setor de educação na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2021. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Acting%20now-sumPT.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

BARRETO, Raquel Goulart. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 01, p. 41-58, jan./abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n1p41. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-8524.2012v30n1p41. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Brasília: MEC, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025**. Alteração da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: MEC, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/julho-2025/rceb006_25.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política

Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442. Acesso em: 25 nov. 2025.

CASA FLUMINENSE. **Mapa da desigualdade da região metropolitana do Rio de Janeiro 2020**. Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2020. Disponível em: https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/#9. Acesso em: 04 jan. 2023.

CGI.br/NIC.br. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2021**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2021/. Acesso em: 25 nov. 2025.

CORREIA, Daniel Martins; NASCIMENTO, Francisleile Lima. COVID-19, ensino remoto e a educação de jovens e adultos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 3, v. 6, n. 17, p. 6-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.5281/ZENODO.4700205. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/issue/view/20. Acesso em: 25 nov. 2025.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; C. (org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

DAVIS, Mike; HARVEY, David; BIHR, Alain; ZIBECHI, Raúl; BADIOU, Alain; ŽIŽEK, Slavoj. **Coronavírus e a luta de classes**. São Paulo: Terra sem Amos, 2020. Disponível em: https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/coronavirus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf. Acesso em: 18 maio 2026.

EMOJI. *In:* **Oxford English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponível em: https://www.oed.com/dictionary/emoji_n?tab=meaning_and_use#302080724. Acesso em: 25 nov. 2025.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Editora Global, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&. Acesso em: 25 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e crise do capitalismo real**. 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

FUCHS, Christian. **Digital capitalism:** media, communication and society. Park Square, Milton Park, Abingdon: Routledge, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **O moderno príncipe**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol.2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Garcia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. A questão meridional. *In:* GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 403-435.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v. 3.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural: acumulação flexível – transformação sólida ou reparo temporário. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IANNI, Octavio. O príncipe eletrônico. **Perspectivas**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 11-29, jan./jun. 1999. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2079. Acesso em: 25 nov. 2025.

IANNI, Octavio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 397-416, 2011. DOI: https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639917. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480. Acesso em: 25 nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua anual 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7342#resultado. Acesso em: 25 nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua anual 4:** trimestre 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

JINKINGS, Nise. Novas e velhas determinações da dominação capitalista no trabalho. *In:* AUED, Bernardete Wrublevski (org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 75-107.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar**: um olhar sobre a contratação da plataforma Google pelas Secretarias Estaduais de Educação à luz do Direito à Educação. 2024. 204 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-17062024-155927/. Acesso em: 24 nov. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa; COSTA, Graça dos Santos; MALLOWS, David; COSTA, Patrícia Lessa Santos. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 117-136, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8337. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8337. Acesso em: 25 nov. 2025.

MARQUES, Ana Paula Ambrósio Zanelato; OLIVEIRA, Raquel Gomes; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; JUNIOR, Klaus Schlünzen. Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar brasileiro: revisão sistemática de literatura. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.39787. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/1686. Acesso em: 25 nov. 2025.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. Maquinaria e trabalho vivo. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 103-110, 1994. DOI: https://doi.org/10.53000/cma.v1i1.18760. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/18760. Acesso em: 25 nov. 2025.

MATTIA, Maria Cláudia Maquêa Rocha; MAQUÊA, Vera. Formação continuada de professores: desafios das práticas docentes em face das tecnologias digitais da informação e comunicação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 100-112, 2018. DOI: https://doi.org/10.48075/rtm.v12i23.21339 Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21339. Acesso em: 25 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, *[S.l.]*, p. 871-892, 2020. DOI: https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.14. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.html. Acesso em: 29 jul. 2025.
NUPEC IFPA. Núcleo de Pesquisa em Educação e Cibercultura. **O que é capitalismo digital?** Belém: NUPEC IFPA, 2 abr. 2024. Disponível em: https://nupecifpa.com/o-que-e-capitalismo-digital/. Acesso em: 25 nov. 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Perspectivas económicas de América Latina 2020:** transformación digital para una mejor reconstrucción. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: https://doi.org/10.1787/f2fdced2-es. Disponível em: https://doi.org/10.1787/f2fdced2-es. Acesso em: 25 nov. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012. DOI: https://doi.org/10.22456/2238-8915.29365. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365. Acesso em: 25 nov. 2025.

PALUDO, Adriane de Carvalho. Educação de Jovens e Adultos como Política de Reparação Social. **Revista Fesa**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 341-355, 2025. DOI: https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.715 Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/715/725. Acesso em: 23 nov. 2025.

PIMENTEL, Fernando. TIC, TDIC ou TD? Que sigla usar? **Educação OnLine by Fernando Pimentel**, 2024. Disponível em: https://fernandoscpimentel.blogspot.com/2021/09/tic-tdic-ou-td-que-sigla-usar.html. Acesso em: 14 out. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa. **Alerj aprova projeto que garante ensino semipresencial para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: AL, 2025. Disponível em: https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/78771#:~:text=A%20Assembleia%20Legislativa%20do%20Estado%20do%20Rio%20de,Centros%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20%28Cejas%29. Acesso em: 14 out. 2025.

ROSTAS, Márcia Helena S. Guimarães; ROSTAS, Guilherme Ribeiro. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (MOODLE) como ferramenta auxiliar no processo ensino aprendizagem: uma questão de comunicação. *In:* MAYRINK, M. F., SOTO, U. e GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 135-151. Disponível em: http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

SANTOS, Sanval Ebert de Freitas; JORGE, Eduardo Manuel de Freitas; WINKLER, Ingrid. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: desafios e perspectivas tecnológicas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 2-19, 2021. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656150. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656150. Acesso em: 25 nov. 2025.

SAURA, Geo; PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira; LIMA, Paula Valim de. Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 63, p. 1-15, jul. 2024. DOI: https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.09. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9573. Acesso em: 02 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In*: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Universidade e Sociedade - Pandemia da COVID-19**: trabalho e saúde docente. Brasília: ANDES, 2021, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A exclusão digital:** a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias. *In:* BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-59. DOI: https://doi.org/10.7476/9788523212063.0004. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063.pdf#page=50. Acesso em: 02 dez. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Capitalismo digital. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n. 20, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/286. Acesso em: 02 dez. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília, DF, 10 abr. 2025. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/11-04-2025-04-56-mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024. Acesso em: 14 out. 2025.

WILLIAMSON, Ben; HOGAN, Anna. **Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343510376_Commercialisation_and_privatisation_inof_education_in_the_context_of_Covid-19. Acesso em: 02 dez. 2025.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education:** a World Bank review. Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/117381468331890337/priorities-and-strategies-for-education-a-world-bank-review. Acesso em: 14 out. 2025.

WORLD BANK. **Education Latin America & The Caribbean:** digital transformation. Washington, D.C.: World Bank, 2023. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/programs/educacion-america-latina-caribe/digital-transformation. Acesso em: 25 nov. 2025.

Submetido: 11/dez/2025
Correções: 23/mar/2026
Aceite Final: 24/abr/2026