QUEM SÃO OS PROFESSORES DIGITAIS DA EJA? MAPEANDO LETRAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS FORMATIVOS NO SEMIÁRIDO BAIANO

Jailson Assis de Jesus[1]
Carla Meira Pires de Carvalho[2]
Sílvia Santos Assis de Jesus[3]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebe sujeitos que tiveram a escolarização interrompida e que retornam à escola trazendo experiências de vida e de trabalho já constituídas. Tomar essas experiências como ponto de partida pedagógico é um princípio antigo da modalidade, mas ele ainda chega com dificuldade ao campo das práticas digitais. No semiárido baiano, boa parte da leitura, da escrita e da comunicação cotidiana de professores e estudantes da EJA já acontece pelo celular, e a escola raramente trata essas práticas como matéria de formação.

Na Escola Municipal Maria Orlanda Magalhães de Oliveira, em Santo Estêvão, professores da Etapa II da EJA usam o WhatsApp para manter contato com os alunos, recorrem ao material impresso quando o digital falha e produzem atividades com os recursos de que dispõem. Essas práticas costumam passar despercebidas nos momentos de planejamento e de formação continuada. O problema que orienta este trabalho está nesse descompasso entre o que os professores já fazem no ambiente digital e o que a escola, como instituição, reconhece e aproveita dessas práticas.

Este artigo tem como objetivo mapear os letramentos e as práticas digitais de professores da EJA de Santo Estêvão, identificando convergências e distâncias em relação às práticas de seus estudantes e discutindo os desafios formativos que esse mapeamento revela. O texto apresenta a etapa diagnóstica, já concluída, de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os encontros formativos realizados depois com o grupo docente são objeto da dissertação e não integram a análise aqui apresentada.

[1]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA/UNEB). E-mail: assisjai@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1448-1998
[2]Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA/UNEB) e orientadora da pesquisa. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). E-mail: cmcarvalho@uneb.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7638-9302
[3]Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS-BA. E-mail: silbesantos@yahoo.com.br

Para isso, foram aplicados questionários diagnósticos a professores e estudantes da Etapa II, analisados por meio da análise de conteúdo à luz dos Novos Estudos do Letramento, da noção de agente de letramento e da pedagogia crítica freireana. Os resultados mostram a convergência espontânea de professores e estudantes em torno do WhatsApp, a ausência de suporte institucional para as práticas digitais docentes e a presença, nas respostas dos professores, de formulações próximas de uma perspectiva crítica que eles mesmos não reconhecem como tal. Os dados discentes, por sua vez, contestam percepções docentes de falta de acesso e de desinteresse dos alunos. Conclui-se que a formação continuada em letramentos digitais na EJA precisa partir dessas práticas já existentes e enfrentar, ao mesmo tempo, as condições materiais que as limitam.

Além desta introdução, o texto apresenta a metodologia, o referencial teórico, os resultados e a discussão, organizados em cinco eixos, e as considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, integra uma dissertação de mestrado ancorada na pesquisa-formação proposta por Macedo (2021). Nessa abordagem, os dispositivos de produção de dados cumprem dupla função: produzem informação sobre as práticas dos sujeitos e criam condições para que eles reflitam sobre essas práticas. A pesquisa busca compreender os sentidos que professores e estudantes atribuem às suas experiências digitais. Por isso, os percentuais apresentados adiante têm papel descritivo e servem de apoio a essa compreensão.

A pesquisa-formação também exige que o pesquisador explicite sua implicação no campo. O primeiro autor atuou como Secretário Municipal de Educação de Santo Estêvão entre 2017 e 2024 e era conhecido de todos os participantes. Essa trajetória favoreceu a aproximação e a confiança do grupo, mas pediu cuidado na condução do estudo, já que as respostas foram dadas a alguém que ocupou posição de gestão na rede. Na perspectiva de Macedo (2021), essa implicação é condição de produção do conhecimento, o que exige que ela seja nomeada e considerada na análise.

O questionário diagnóstico destinado aos docentes foi aplicado presencialmente, em suporte impresso, em setembro de 2025, aos sete professores da EJA Etapa II que compunham o grupo naquele momento: Adna, Chico, Júlia, Nando, Nata, Nil e Passos, quatro mulheres e três homens. Todos são licenciados em áreas disciplinares específicas (História, Biologia, Geografia e Letras Vernáculas), nenhum tem formação inicial voltada para a EJA e todos concluíram especialização. Na passagem para o ano letivo de 2026, Júlia e Nil deixaram a pesquisa em

razão da descontinuidade de seus vínculos com a rede municipal. Foram então incorporados Quel e Gil, licenciados em Letras, com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e menos de um ano de atuação na EJA, que responderam ao mesmo instrumento, nas mesmas condições, em maio de 2026. Por isso, os dados quantitativos do grupo docente referem-se aos sete respondentes de 2025, enquanto a análise das respostas discursivas considera os nove participantes. Todos os nomes são pseudônimos escolhidos pelos próprios colaboradores.

Participaram também 32 estudantes de duas turmas da Etapa II, que responderam em setembro de 2025 a um questionário próprio, com perguntas sobre dispositivos, plataformas e dificuldades de acesso, ajustadas à linguagem e à realidade discente. Esses dados funcionam como contexto e contraponto para compreender o território digital em que os professores atuam e para examinar as percepções docentes sobre os alunos.

A opção pelo papel, em vez de um formulário digital, evitou que algum participante ficasse de fora por falta de acesso à internet, em coerência com o princípio de partir das condições reais do território. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) e aprovado sob o Parecer Consubstanciado nº 7.674.566, em 27 de junho de 2025, antes do início do trabalho de campo. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento docente foi organizado em seis blocos temáticos: perfil socioprofissional; perfil digital e usos cotidianos das tecnologias; dificuldades nas práticas digitais; impactos e lacunas formativas; percepção sobre as interfaces digitais; e ações e possibilidades de intervenção pedagógica. Essa organização permitiu tratar a experiência docente com o digital em várias camadas, sem reduzi-la a uma pergunta genérica sobre “uso de tecnologia”. O material dos dois questionários foi submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com categorização temática construída em diálogo com o referencial teórico apresentado na seção seguinte.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os Novos Estudos do Letramento oferecem a principal chave de leitura deste trabalho. Street (2014) distingue dois modelos de letramento: o modelo autônomo trata a leitura e a escrita como habilidades técnicas neutras, separadas do contexto social em que acontecem; o modelo ideológico compreende o letramento como prática social situada, atravessada por relações de poder, identidade e pertencimento. Avaliar um professor da EJA apenas pelo domínio técnico de uma plataforma é operar no primeiro modelo. Perguntar o que esse professor

faz com a plataforma, para quem e com que sentido aproxima a análise do segundo, que é a perspectiva assumida neste artigo.

Gee (2004) afirma que a linguagem ganha sentido quando situada em práticas concretas e em comunidades específicas de uso. Levado ao campo digital, esse argumento sustenta que o letramento digital não existe em abstrato. O que existe são os usos que professores e estudantes da EJA de Santo Estêvão fazem das ferramentas que têm à disposição, e é esse recorte situado que o estudo procura descrever.

Kleiman (2006) contribui com uma noção que se mostrou decisiva para a leitura dos dados, a de agente de letramento. Ao discutir a identidade do professor, a autora propõe deslocar a imagem do docente como simples mediador entre texto e leitor para a de alguém que "se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação" (KLEIMAN, 2006, p. 414). Essa formulação permite perguntar se os professores pesquisados já atuam como agentes de letramento digital, ainda que não se reconheçam nesse lugar.

A pedagogia crítica de Paulo Freire completa esse quadro com uma pergunta que os Novos Estudos do Letramento não respondem sozinhos: a serviço de quê se produz o conhecimento? Freire (2018) não separa o ato de conhecer do ato de transformar e afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2018, p. 96). Em outro texto, o autor sustenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011), o que coloca sob suspeita toda prática pedagógica que ignore os saberes trazidos pelos sujeitos. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) reforça que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Esse princípio orientou a escolha metodológica do estudo: partir do que os professores já sabem fazer antes de apontar o que lhes falta.

O debate sobre letramento e criticidade precisa, contudo, considerar a EJA como modalidade com especificidades próprias. Arroyo (2006) defende que a formação de educadores de jovens e adultos seja um processo aberto às experiências e às demandas concretas dos educandos e questiona modelos construídos de fora para dentro, sem diálogo com o território em que os professores atuam. A formulação se aproxima do argumento central deste artigo, que propõe reconhecer as práticas digitais já desenvolvidas pelos docentes antes de oferecer a eles um repertório técnico distante de sua realidade.

Di Pierro (2005) acrescenta uma chave histórica importante. Para a autora, a cultura escolar brasileira permanece marcada por uma concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que produz efeitos concretos sobre o modo como professores e instituições enxergam seus alunos:

> Mais de três décadas depois, e mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Os relatos docentes sobre a ausência de suporte tecnológico e algumas percepções sobre os alunos, discutidos adiante, ganham outro peso quando lidos à luz dessa herança compensatória. O que se encontrou em Santo Estêvão expressa, no plano local, uma condição histórica da modalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão está organizada em cinco eixos: o perfil do grupo docente; a comparação entre as plataformas usadas por professores e estudantes; as respostas discursivas dos docentes; as condições estruturais e as percepções sobre os alunos; e os caminhos formativos que o diagnóstico aponta.

Quem são os professores digitais da EJA de Santo Estêvão

O grupo que respondeu ao questionário em 2025, predominantemente feminino, atuava havia pouco tempo na modalidade: cinco dos sete professores tinham menos de quatro anos de experiência na EJA. Nando era o único com especialização em Educação Digital. Quanto à familiaridade digital autodeclarada, seis se situaram no nível intermediário e Nando se declarou especialista. As respostas de 2026 ampliaram esse leque, já que Quel se declarou avançada e Gil, iniciante.

Como se verá no terceiro eixo, a autoavaliação nem sempre corresponde ao que os professores descrevem fazer. Ela informa mais sobre o lugar que cada um se atribui diante do digital do que sobre a qualidade de suas práticas.

O WhatsApp como ponto de encontro não planejado

O Quadro 1 reúne as plataformas citadas pelos professores que responderam em 2025 e pelos estudantes.

Quadro 1 - Plataformas digitais utilizadas por professores e estudantes

Plataforma	Professores (n=7)	Estudantes (n=32)
WhatsApp	7 (100%)	26 (81%)
YouTube	4 (57%)	23 (72%)
Google	5 (71%)	20 (63%)
Instagram	3 (43%)	14 (44%)
TikTok	0 (0%)	14 (44%)
Facebook	2 (29%)	11 (34%)
Google Classroom	3 (43%)	0 (0%)
Canva	2 (29%)	0 (0%)

Fonte: Questionário diagnóstico aplicado pelos autores (setembro de 2025). Os valores não são excludentes.

A convergência mais forte está no WhatsApp, citado pelos sete professores e por 26 dos 32 estudantes. YouTube e Google aparecem com frequência expressiva nos dois grupos, e o Instagram tem presença praticamente igual entre docentes e estudantes. Essa convergência não resultou de orientação da escola nem de planejamento pedagógico da rede municipal. Professores e estudantes chegaram à mesma plataforma por caminhos próprios, sem que a instituição tivesse notado ou aproveitado esse encontro. À luz de Street (2014), o dado mostra o letramento digital acontecendo na vida cotidiana antes de chegar à escola, com lógicas próprias de uso e de sentido.

Os dados também revelam distâncias. O TikTok, citado por 14 estudantes, não aparece no repertório de nenhum professor. Organizada em torno de vídeos curtos e da participação ativa de quem posta, essa plataforma ausente entre os docentes indica uma distância cultural e geracional que a formação continuada precisa tomar como objeto de reflexão. No sentido oposto, Google Classroom e Canva, citados por três e dois professores, respectivamente, não aparecem entre os estudantes, o que expõe uma assimetria formativa nos dois sentidos.

Diante desses números, o WhatsApp se impõe como território de investigação e de futura intervenção formativa. A delimitação decorre do próprio campo, que apontou essa plataforma como o espaço onde professores e estudantes já se encontram.

A sofisticação invisível

A leitura das respostas individuais trouxe um dos achados centrais do diagnóstico. Gil, incorporado ao grupo em 2026, descreveu assim sua estratégia diante das dificuldades tecnológicas: “Combinar recursos digitais com materiais impressos, adaptando atividades de leitura e escrita para diferentes níveis de letramento e valorizando a experiência dos alunos”. Em outra resposta, afirmou que as interfaces digitais e as práticas online, “quando usadas de forma crítica e intencional, podem ampliar significativamente a formação de professores e

alunos na EJA". As duas formulações articulam o uso combinado de recursos, a atenção a diferentes níveis de letramento e a distinção entre o uso instrumental e o uso deliberado da tecnologia. O mesmo professor, contudo, se autodeclarou iniciante quando perguntado sobre sua familiaridade digital.

Nesta pesquisa, esse padrão recebeu o nome de sofisticação invisível: práticas que já constituem exercício de letramento digital crítico, mas que não são reconhecidas como tal por quem as realiza. Ele aparece em outras respostas, com graus diferentes de elaboração. Nata, professora com mais tempo na modalidade, escreveu que as interfaces digitais "possibilitam novas formas de interação, troca de saberes e produção de conhecimento", contribuindo para o desenvolvimento "da autonomia, da criatividade digital de professores e alunos". Quel relacionou as práticas digitais à autonomia dos estudantes e à inclusão digital. Adna foi a única do grupo a usar a expressão "letramento digital" para nomear sua principal demanda formativa, enquanto os demais falaram em termos instrumentais, como capacitação técnica e formação em uso de tecnologias.

Lidas em conjunto, essas respostas sugerem que o repertório da mediação crítica já circula no grupo, ainda sem um espaço formativo que permita nomeá-lo e desenvolvê-lo. Na chave de Kleiman (2006), professores como Gil já agem como agentes de letramento, engajados em ações próprias e responsáveis por elas, embora essa agência ainda não seja reconhecida por eles mesmos nem pela escola.

Condições precárias e percepções de déficit que os dados dos estudantes contestam

O diagnóstico docente também é um retrato de precariedade. Seis dos sete professores que responderam em 2025 apontaram a falta de equipamentos como principal dificuldade, e nenhum relatou acesso a equipamentos institucionais funcionais para uso pedagógico. Quando perguntados sobre o suporte oferecido pela escola, os professores responderam majoritariamente "Não", e as respostas "Parcialmente" vieram acompanhadas da ressalva de que os equipamentos eram insuficientes. As respostas de 2026 seguem o mesmo padrão. Quel apontou como necessidade formativa principal a "aplicação de uma sala de áudio visual", formulação em que a demanda por formação se confunde com a demanda por infraestrutura.

O caso de Nando torna essa contradição mais visível. Único professor com especialização em Educação Digital e autodeclarado especialista, ele relatou que suas práticas digitais "não acontecem devido à falta de suporte". O caso indica que a formação técnica, isoladamente, não garante prática pedagógica digital quando a escola não oferece equipamentos

nem apoio. Na linguagem de Freire (2018), trata-se de uma situação-limite, que restringe a ação do sujeito sem anular sua compreensão da realidade.

Essa precariedade, contudo, não deve servir de justificativa para uma leitura de déficit sobre os estudantes. Júlia, ao explicar as dificuldades que enfrenta, afirmou acreditar que "muitos não tem acesso às Tecnologias". Os dados discentes indicam outra situação: 27 dos 32 estudantes (84%) possuem celular próprio. A mesma professora sugeriu que as ações de formação fossem "algo bem leve e básico para corresponder as expectativas da Escola", expectativa reduzida que reproduz, no plano individual, a herança compensatória descrita por Di Pierro (2005). Nando apontou a "falta de interesse dos alunos" como entrave ao uso pedagógico do digital, mas 20 estudantes (63%) declararam usar plataformas digitais para estudar, 78% afirmaram compreender conteúdos digitais com facilidade ou na maior parte das vezes, e 26 (81%) consideram as interfaces digitais fáceis de entender. O que parece desinteresse pode corresponder à ausência de um canal pedagógico organizado no espaço digital que os estudantes já frequentam por conta própria.

O acesso discente, porém, está longe de resolvido. Catorze estudantes relataram aplicativos travando e 13 mencionaram problemas de internet, o que indica uma exclusão digital gradual, marcada por aparelhos limitados e conexão instável. Problematizar as percepções docentes também não significa culpabilizar os professores, cujas leituras sobre os alunos se formam nas mesmas condições precárias em que trabalham. Em alguns pontos, os estudantes demonstram mais desenvoltura com o digital do que seus professores, e essa inversão, lida com Freire (2018), abre espaço para uma relação pedagógica em que uns aprendem com os outros, mediatizados pelo mundo digital que compartilham.

Caminhos formativos apontados pelo diagnóstico

Diante da falta de equipamentos, os professores continuaram ensinando com o que tinham. Quatro dos nove participantes (Nil, Adna, Quel e Gil) descreveram o material impresso como estratégia recorrente. Nil escreveu "Utilizo Material impresso", Adna mencionou "leitura xerocopiada" e Quel citou "textos impressos". Reconhecer essas estratégias como saber docente legítimo exige cuidado para não transformá-las em virtude que dispense a escola de investir em infraestrutura. Valorizar o que os professores inventam e cobrar da instituição as condições que deveriam existir são tarefas que caminham juntas.

Do lado dos estudantes, cinco alunos, em respostas independentes, pediram um canal de "comunicação para os alunos e professores" como aplicativo ideal para a EJA. Outro sugeriu um espaço com "textos e vídeos dos professores falando sobre os assuntos das aulas", o que

aponta para a produção autoral de conteúdos pelos docentes. Um terceiro descreveu o aplicativo ideal como algo “que teria tudo que o Chat GPT tem”, sinal de que a inteligência artificial generativa já integra o repertório de referência de alguns estudantes. Houve ainda quem rejeitasse a Carteira de Trabalho Digital por considerá-la “muito complicada”, resposta que aproxima o letramento digital do acesso a direitos.

Reunidos, os dados docentes e discentes delineiam um percurso formativo com quatro frentes: reconhecer e nomear as práticas que os professores já realizam; problematizar as percepções de déficit sobre os alunos à luz dos próprios dados discentes; desenvolver a produção autoral de conteúdos digitais em formatos compatíveis com o celular e com a conexão instável; e construir, a partir do WhatsApp, um canal pedagógico intencional que hoje existe de forma dispersa. As demandas declaradas pelos professores, concentradas em capacitação técnica e produção de conteúdos digitais, podem ser acolhidas nesse percurso, desde que articuladas à perspectiva crítica que orienta a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico mostra professores da EJA de Santo Estêvão que já realizam, no cotidiano, mais do que costumam reconhecer em si mesmos. Usam o WhatsApp como os estudantes usam, adaptam atividades quando faltam equipamentos e, em alguns casos, formulam ideias próximas de uma perspectiva crítica de letramento digital sem nomeá-las dessa forma. Os dados apontam como limites principais a ausência de espaços formativos em que essas práticas sejam discutidas e a falta de condições materiais para que se desenvolvam.

As respostas discentes também colocam em questão leituras apressadas sobre os estudantes. Onde alguns professores viram falta de acesso ou de interesse, os dados mostram estudantes conectados, em sua maioria com celular próprio e, em alguns aspectos, mais à vontade com o digital do que seus professores, ainda que convivam com aparelhos limitados e conexão instável. Esse resultado reforça a necessidade de que a formação docente parta do que o campo revela e submeta as suposições sobre os alunos ao confronto com os dados.

Como limite do estudo, registra-se que ele trabalha com um grupo pequeno, de uma única escola, e que a composição docente mudou entre as duas aplicações do questionário, o que restringe as comparações quantitativas ao grupo de 2025. Os encontros formativos realizados com os professores entre maio e outubro de 2026 são analisados na dissertação que origina este artigo. O recorte aqui apresentado oferece um ponto de partida para a formação continuada em letramentos digitais críticos na EJA do município, construído a partir das práticas que os próprios professores já desenvolvem.

Palavras-chave: EJA, Letramentos digitais, Formação de professores, WhatsApp, Pesquisa-formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GEE, James Paul. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 409-424, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-Formação/Formação-pesquisa**: criação de saberes e heurística formacional. Campinas: Pontes Editores, 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.