A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA FRENTE À CIDADANIA DIGITAL

Maria Rosilane da Costa[1]

Eryck Dieb Souza[2]

Resumo

Este artigo analisa como a literatura selecionada articula formação continuada docente e cidadania digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando desafios e fundamentos para orientações formativas contextualizadas. Desenvolve uma revisão narrativa, de caráter bibliográfico e documental, com seleção intencional de seis artigos publicados entre 2024 e 2026 e oito fontes conceituais, institucionais e normativas. A análise organiza-se em quatro eixos: condições de acesso e participação; leitura crítica e direitos; organização da formação; participação e autoria. A síntese identifica convergências quanto à necessidade de articular recursos disponíveis, mediação pedagógica e continuidade formativa, mas distingue experiências específicas da EJA de pesquisas sobre outras etapas da educação básica. Sustenta-se que a formação para a cidadania digital requer relacionar conhecimentos técnicos, interpretação crítica e responsabilidades institucionais, evitando atribuir aos sujeitos a superação individual de barreiras estruturais. Propõem-se ciclos de diagnóstico, estudo e planejamento, experimentação e reflexão, acompanhados por indícios de aprendizagem docente e discente. As orientações constituem uma elaboração analítica, sem validação empírica. A seleção não exaustiva e a heterogeneidade das fontes limitam a abrangência das conclusões. A contribuição do estudo consiste em explicitar relações entre dimensões da cidadania digital, decisões pedagógicas e condições institucionais da formação na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; formação continuada docente; cidadania digital; letramentos digitais.

[1] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: rosilane.costa@aluno.uece.br.

[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: eryckdieb@gmail.com.

1 Introdução

O acesso a serviços, a circulação de informações e a participação em atividades de trabalho e de organização comunitária envolvem, crescentemente, práticas mediadas por tecnologias digitais. Nessas práticas, saber operar uma interface não equivale necessariamente a compreender as informações apresentadas, avaliar a finalidade de uma solicitação ou decidir sobre a circulação de um conteúdo. A cidadania digital é, assim, interpelada por aprendizagens que articulam uso de recursos, interpretação e exercício de direitos.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa questão demanda atenção às diferentes trajetórias de escolarização e às experiências sociais dos estudantes. A familiaridade com determinado aplicativo pode coexistir com dificuldades para interpretar formulários ou produzir textos em outros ambientes. Essas diferenças não autorizam caracterizar o público da modalidade por uma incapacidade tecnológica presumida e exigem examinar quais conhecimentos já estão presentes e quais condições de acesso, mediação e acompanhamento são oferecidas. As Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA reafirmam o direito à educação de jovens, adultos e idosos e o atendimento de suas necessidades e realidades culturais (Brasil, 2025).

A discussão de Baptista e Teles (2024) situa a inclusão digital em uma perspectiva humanizadora. Araújo, Ferreira e Freitas (2025), por sua vez, problematizam formas de vulnerabilização que afetam pessoas idosas em ambientes digitais. Embora esses trabalhos compartilhem a recusa de uma compreensão estritamente instrumental, aproximam-se do problema por caminhos diferentes. A relação entre essas discussões e as decisões concretas da formação continuada exige explicitar o que os professores precisam estudar, como podem acompanhar suas práticas e quais responsabilidades competem às instituições.

No conjunto de fontes aqui selecionado, encontram-se reflexões sobre inclusão, experiências pedagógicas e pesquisas sobre formação docente. Essas contribuições não constituem, entretanto, um corpo homogêneo de evidências sobre processos formativos na EJA. A questão analítica que orienta este artigo é como articular seus aportes sem equiparar contextos distintos nem converter resultados locais em prescrições gerais. A lacuna delimitada por esta revisão diz respeito à explicitação dessas relações no corpus examinado, e não à afirmação de inexistência de pesquisas no campo.

Pergunta-se, portanto: como a literatura selecionada articula formação continuada docente e cidadania digital na EJA, e quais orientações formativas podem ser fundamentadas

nessa articulação? O objetivo geral é analisar essas relações. Especificamente, pretende-se diferenciar inclusão, letramentos e cidadania digital; examinar desafios e limites dos estudos; e formular orientações que relacionem aprendizagem profissional, decisões curriculares e condições institucionais.

A contribuição pretendida é uma síntese interpretativa que estabeleça vínculos explícitos entre os achados disponíveis e as proposições pedagógicas. Defende-se que a formação continuada precisa integrar o estudo das tecnologias à análise das situações sociais em que são utilizadas e isso requer acompanhamento do trabalho docente e condições coletivas de realização.

2 Fundamentos conceituais

2.1 A EJA como direito e o reconhecimento dos saberes

A compreensão da EJA como direito desloca o planejamento de uma lógica centrada em carências para a análise das condições de aprendizagem e dos saberes produzidos ao longo da vida. O respeito aos conhecimentos dos educandos e a reflexão sobre a prática, discutidos por Freire (1996), oferecem um fundamento para que o ensino dialogue com experiências de trabalho, cuidado, comunicação e participação comunitária. Esse reconhecimento não elimina a responsabilidade de ensinar conhecimentos ainda não apropriados, mas orienta a construção de relações entre experiência e aprendizagem escolar.

Aplicado às práticas digitais, esse princípio recomenda investigar os usos efetivos das tecnologias antes de definir percursos formativos. Para a formação docente, a especificidade da EJA reside em interpretar essas trajetórias e organizar oportunidades que não dependam de condições domésticas supostas como universais. Propõe-se, nessa perspectiva, que os saberes dos estudantes participem da definição das situações de estudo, sem restringir o currículo às atividades que já conhecem.

2.2 Inclusão digital letramentos e cidadania

Neste artigo, inclusão digital refere-se às condições materiais, educacionais e sociais de acesso e participação; letramentos digitais designam práticas de interpretação e produção de sentidos mediadas por tecnologias; cidadania digital compreende o exercício de direitos, responsabilidades e formas de participação nesses ambientes. As noções são relacionadas, mas não intercambiáveis: disponibilizar equipamentos não demonstra, por si só, interpretação crítica, assim como executar uma tarefa não comprova participação autônoma.

O ensaio de Baptista e Teles (2024) contribui para situar a inclusão em relação às condições estruturais e à humanização. A partir dessa perspectiva, cabe à formação problematizar quais oportunidades são efetivamente oferecidas quando uma atividade depende de tecnologias e a oferta de recursos precisa ser relacionada à mediação e aos sentidos da aprendizagem, evitando que a participação seja medida exclusivamente pelo acesso a uma plataforma.

Richardson e Milovidov (2022) apresentam a cidadania digital por dimensões que incluem participação, letramento midiático e informacional, privacidade e direitos. O estudo oferece um repertório para organizar perguntas pedagógicas, mas sua orientação predominante a crianças e jovens exige mediação na aproximação com a EJA. A leitura crítica envolve examinar autoria, finalidade, destinatários e condições de circulação das informações. Sua aproximação com o exercício de direitos amplia o foco para as responsabilidades de serviços, plataformas e instituições.

2.3 Aprendizagem profissional e referenciais de educação digital

Nóvoa (2022) oferece elementos para compreender a formação em sua relação com a profissão e com o trabalho compartilhado. Nessa leitura, a reflexão sobre situações de ensino permite aproximar conhecimento e decisão pedagógica. O interesse para esta revisão está em pensar a continuidade entre estudo, planejamento e análise das aulas, sem reduzir desenvolvimento profissional ao comparecimento a cursos ou à aquisição isolada de técnicas.

O DigCompEdu, de Redecker (2017), organiza a competência digital dos educadores em dimensões que abrangem envolvimento profissional, recursos, ensino, avaliação, participação dos estudantes e desenvolvimento de suas competências digitais. O referencial contribui para identificar objetos de formação, especialmente, seleção de recursos, colaboração e reflexão. Sua utilização na EJA, contudo, não deve converter descritores gerais em classificações descontextualizadas: as condições institucionais e as experiências dos sujeitos precisam integrar a interpretação das necessidades formativas.

A Lei nº 14.533/2023 institui a Política Nacional de Educação Digital e contempla, no eixo da educação digital escolar, direitos digitais, acessibilidade e formação de professores para o uso das tecnologias como ferramenta e conteúdo (Brasil, 2023). O respaldo normativo não demonstra a implementação dessas disposições em cada rede. O relatório da UNESCO (2023) também oferece parâmetros para discutir adequação, equidade e sustentabilidade das tecnologias educacionais. A articulação entre esses documentos permite formular critérios de análise, sem tratá-los como evidência de resultados pedagógicos.

3 Percurso metodológico

O estudo caracteriza-se como revisão narrativa de abordagem qualitativa, com fontes bibliográficas e documentais e finalidade interpretativa. A opção permite aproximar pesquisas, conceitos e documentos institucionais em torno de um problema delimitado. Não se pretende mapear exaustivamente a produção, estimar a prevalência dos desafios ou avaliar a eficácia de programas de formação.

A seleção foi intencional e decorreu de levantamento exploratório em páginas de periódicos, repositórios e portais institucionais, orientado pelas expressões “EJA”, “formação continuada”, “cidadania digital”, “letramento digital” e “tecnologias digitais”. O corpus reúne 14 fontes, diferenciadas por função: seis artigos publicados entre 2024 e 2026 constituem o núcleo da discussão; Freire (1996), Nóvoa (2022) e Redecker (2017) fornecem referências conceituais; Richardson e Milovidov (2022), UNESCO (2023) e Miao e Cukurova (2024) oferecem referenciais internacionais; e dois documentos brasileiros sustentam o enquadramento normativo.

Foram considerados a pertinência ao problema, a identificação de autoria e procedência, e a presença de elementos que permitissem distinguir argumento conceitual, procedimento de investigação e resultado relatado. Trabalhos sobre outras etapas da educação básica foram incluídos por sua contribuição à discussão da formação continuada, mas não tratados como descrições diretas da EJA. A concentração dos artigos recentes atende ao interesse de discutir formulações contemporâneas; não representa um recorte capaz de reconstituir a trajetória histórica do campo.

Os registros disponíveis para esta revisão não permitem reconstituir de forma sistemática todas as combinações consultadas, os resultados recuperados e as exclusões do levantamento exploratório. Por essa razão, não são apresentados quantitativos de triagem nem alegação de reprodutibilidade integral da seleção. A conferência bibliográfica complementar utilizou as páginas dos periódicos Gláuks, Revista Teias, Seda, Debates em Educação, Práticas Educativas, Memórias e Oralidades e Educação & Formação, além dos portais institucionais responsáveis pelos documentos. Essa conferência verifica identificação e pertinência das fontes, mas não elimina o viés da seleção intencional.

A análise foi organizada em uma matriz com identificação, natureza da fonte, contexto, contribuição e limite interpretativo. Foram adotados quatro eixos a partir da pergunta de pesquisa: condições de acesso e participação; leitura crítica e direitos; organização da formação; participação e autoria. O procedimento consistiu em identificar

argumentos e resultados relevantes, aproximá-los por eixo e examinar diferenças de contexto e de sustentação. Não se atribuiu o mesmo valor probatório a ensaios, relatos de intervenção, pesquisas com docentes e documentos normativos.

A passagem da síntese às orientações formativas ocorreu em três movimentos: identificação de um problema recorrente ou conceitualmente relevante; explicitação de sua implicação para as decisões docentes; e formulação de uma possibilidade de trabalho acompanhada de condições e limites. As proposições resultantes são de responsabilidade analítica dos autores deste artigo. Não correspondem a intervenções realizadas, a efeitos mensurados ou a um programa validado. O Quadro 1 caracteriza o núcleo de artigos.

Quadro 1 Caracterização dos artigos e limites de interpretação

Estudo	Natureza e contexto	Contribuição e limite
Baptista e Teles (2024)	Ensaio bibliográfico sobre inclusão digital na EJA.	Sustenta a perspectiva humanizadora; não avalia efeitos de uma intervenção.
Araújo, Ferreira e Freitas (2025)	Pesquisa qualitativa com docentes em projeto de formação sobre letramentos de idosos.	Problematiza vulnerabilização digital; as percepções docentes não substituem a escuta direta dos idosos.
Cau (2025)	Intervenção em escola pública de EJA do Espírito Santo.	Relaciona oficinas, acesso e apoio; o desenho local não permite atribuir efeitos isolados à formação.
Fargoni, Zacarias e Caramano (2026)	Práticas em três escolas de EJA de São Paulo, entre 2018 e 2023, inspiradas na pesquisa-ação.	Discute linguagem e mediação; não estabelece comparação controlada entre modelos formativos.
Gurgel, Medeiros e Araújo (2024)	Entrevistas com dez professoras dos anos iniciais de duas escolas de Assú, RN.	Identifica descontinuidade formativa; não investiga especificamente docentes da EJA.
Teixeira e Oliveira (2024)	Questionários a 65 professores da educação básica em formação sobre cultura digital.	Identifica expectativas e vivências; não demonstra transferência duradoura para aulas da EJA.

Fonte: elaboração dos autores com base nos estudos indicados. As limitações correspondem ao alcance de sua utilização nesta revisão.

4 Síntese analítica e discussão

4.1 Condições de acesso e participação

A análise das fontes indica que a participação em práticas digitais socialmente relevantes depende da articulação entre a disponibilidade de equipamentos, as condições de utilização e a mediação pedagógica. Nessa perspectiva, a concepção de inclusão digital

humanizada discutida por Baptista e Teles (2024) encontra uma aproximação na experiência apresentada por Cau (2025), em que a realização de oficinas se associa ao acesso a recursos e ao apoio da equipe escolar. Ao descrever a mobilização de professores e estudantes em torno dessas ações, o estudo permite compreender a escola como espaço de acesso acompanhado às tecnologias, embora a articulação entre as intervenções impeça atribuir os resultados exclusivamente à formação ou à infraestrutura. Sua contribuição deve, portanto, ser interpretada no contexto investigado, sem pressupor que a adoção de determinada forma de oferta assegure, por si só, a inclusão digital.

Dessa compreensão decorre a proposta de incorporar à formação docente a análise das condições materiais e pedagógicas exigidas pelas atividades, considerando equipamentos, conectividade, linguagem, acessibilidade e tempo em relação às trajetórias dos estudantes da EJA. Uma tarefa aparentemente simples pode criar barreiras quando pressupõe acesso à internet fora da escola ou práticas de leitura para as quais ainda são necessários apoios, o que exige examinar sua viabilidade antes e durante a realização. Cabe ao planejamento pedagógico prever diferentes formas de participação que preservem os objetivos de aprendizagem e possibilitem aos estudantes trabalhar com os conhecimentos propostos, evitando que as adaptações resultem em atividades de menor alcance formativo para aqueles que encontram dificuldades de acesso.

4.2 Leitura crítica e direitos

Ao analisarem percepções docentes sobre os letramentos digitais de pessoas idosas, Araújo, Ferreira e Freitas (2025) discutem processos de vulnerabilização relacionados a fraudes, endividamento e dificuldades de acesso a serviços, evidenciando a necessidade de compreender o uso das tecnologias em suas relações com as condições sociais e institucionais de participação. Essa contribuição amplia o debate sobre a formação para a cidadania digital, embora seu alcance deva ser considerado à luz do contexto investigado: por se apoiar em dados produzidos com professores, o estudo não oferece uma descrição direta das experiências das pessoas idosas nem autoriza generalizações para o conjunto dos estudantes da EJA.

Em diálogo com Richardson e Milovidov (2022), essa perspectiva permite articular a interpretação crítica das informações à participação e à privacidade, de modo que o trabalho pedagógico com direitos digitais contemple tanto estratégias de proteção quanto a compreensão das responsabilidades de plataformas, prestadores de serviços e instituições. A

formação docente pode, assim, favorecer a análise das condições em que informações são solicitadas e conteúdos circulam, sem atribuir aos usuários a responsabilidade exclusiva pela prevenção de práticas abusivas.

Nesse contexto, o referencial de Miao e Cukurova (2024) contribui para incorporar à formação as questões éticas e pedagógicas relacionadas à inteligência artificial, especialmente quanto à preservação da capacidade humana de interpretar e decidir. Considerada nesta revisão como uma das tecnologias que participam da produção e da circulação de informações, a IA pode constituir objeto de atividades voltadas à comparação entre respostas automatizadas e fontes identificadas, à discussão da autoria e ao reconhecimento dos limites desses sistemas. A pertinência dessas propostas depende de sua vinculação aos objetivos curriculares, às condições de acesso da turma e à proteção dos dados dos participantes.

4.3 Organização e continuidade da formação

Os estudos de Gurgel, Medeiros e Araújo (2024) e de Teixeira e Oliveira (2024) oferecem contribuições complementares para discutir a organização da formação continuada, embora seus resultados precisem ser interpretados conforme os contextos e os procedimentos de investigação. Enquanto o primeiro identifica ações esporádicas e iniciativas voluntárias entre as docentes participantes, o segundo evidencia demandas de integração pedagógica e colaboração em uma experiência formativa. Esses achados permitem problematizar a continuidade do apoio aos professores, mas não demonstram que todas as redes apresentam as mesmas condições nem comprovam mudanças duradouras nas práticas, sobretudo porque não constituem investigações específicas sobre a formação docente na EJA.

A aproximação entre essas pesquisas sugere examinar como as oportunidades formativas se relacionam com sua apropriação no cotidiano profissional, uma vez que a participação em cursos, por si só, não esclarece em quais condições os professores conseguem planejar, experimentar e revisar atividades. Nessa discussão, Nóvoa (2022) fundamenta a valorização de espaços coletivos vinculados aos problemas da profissão, enquanto o DigCompEdu permite reconhecer a seleção de recursos e a reflexão sobre a prática como dimensões da aprendizagem docente (Redecker, 2017). A articulação desses referenciais sustenta a proposta de acompanhar as decisões pedagógicas ao longo do processo formativo, considerando as justificativas e os ajustes construídos pelos professores.

Na EJA, essa organização requer que os espaços de estudo e planejamento sejam orientados pelas situações vivenciadas nas turmas e pela diversidade de trajetórias dos

estudantes. A análise coletiva dos registros pode ajudar a compreender, por exemplo, por que uma mesma atividade favorece a participação de determinados sujeitos e cria obstáculos para outros, subsidiando a revisão dos recursos e das formas de mediação. Para que esse trabalho tenha continuidade, é necessário assegurar tempo institucional, apoio da gestão, infraestrutura e articulação entre os profissionais, evitando que sua realização dependa exclusivamente da disponibilidade pessoal dos docentes.

Os ciclos apresentados na seção seguinte constituem, portanto, uma elaboração interpretativa da revisão, cuja pertinência deverá ser examinada mediante o acompanhamento das condições de realização e das aprendizagens construídas. Esse acompanhamento precisa contemplar também as dificuldades e os resultados distintos dos previstos, de modo que a reflexão coletiva permita reconhecer limites e reformular o percurso formativo.

4.4 Participação autoria e pertinência curricular

Ao discutirem práticas de linguagem mediadas por computadores em três escolas de EJA, Fargoni, Zacarias e Caramano (2026) oferecem elementos para compreender como as experiências dos estudantes participam da produção de sentidos nos ambientes digitais. Essa perspectiva aproxima-se da valorização da mediação pedagógica presente em Cau (2025), embora as diferenças de foco e de procedimentos impeçam tratar os trabalhos como evidências equivalentes de um mesmo resultado. Consideradas essas particularidades, a leitura conjunta permite discutir como o acompanhamento docente pode relacionar a aprendizagem dos procedimentos técnicos às finalidades sociais das práticas de leitura e escrita.

Nessa direção, a autoria pode ser compreendida pela participação dos estudantes nas decisões que orientam a produção e a circulação das mensagens. Se o envio de um texto mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento de uma ferramenta, a escolha do destinatário, a adequação da linguagem e a avaliação das informações que serão compartilhadas exigem também a compreensão da situação comunicativa. O planejamento pedagógico precisa articular essas dimensões, criando oportunidades para que os estudantes utilizem os recursos digitais com objetivos reconhecidos e justifiquem as escolhas realizadas.

Como desdobramento dessa análise, a elaboração de um comunicado comunitário pode integrar escrita, revisão e reflexão sobre os destinatários e as responsabilidades pela circulação, enquanto a leitura de um formulário permite relacionar interpretação textual, compreensão das solicitações e cuidado com a privacidade. Essas possibilidades constituem proposições deste artigo, cuja pertinência depende da discussão com a turma, dos objetivos

curriculares e das condições de realização. A aproximação com situações familiares deve favorecer a ampliação dos conhecimentos e das formas de participação, permitindo que os estudantes compreendam e enfrentem também demandas que ultrapassam suas experiências habituais.

A participação assim compreendida inclui a possibilidade de decidir pela não divulgação de uma informação ou de solicitar alternativas de atendimento quando as condições oferecidas criam barreiras. A autonomia envolve, portanto, a construção de critérios para agir, reconhecer limites e buscar apoio, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e as formas de expressão dos estudantes. Ao incorporar essas decisões ao planejamento e ao acompanhamento das atividades, a formação docente pode contribuir para que a cidadania digital se articule aos objetivos de ensino das diferentes áreas do conhecimento e se desenvolva ao longo do currículo.

5 Orientações para ciclos formativos contextualizados

A síntese fundamenta uma proposta de formação em quatro etapas articuladas: diagnóstico dialogado; estudo e planejamento; experimentação acompanhada; reflexão e replanejamento. O movimento entre as etapas pode ser retomado conforme as necessidades identificadas, do tempo institucional, dos recursos e do contexto da EJA. O Quadro 2 explicita o vínculo entre cada etapa, sua base analítica e as decisões docentes envolvidas.

Quadro 2 Relações entre a síntese e as etapas formativas propostas

Etapa	Base analítica	Decisões e condições
Diagnóstico dialogado	Saberes dos educandos e condições de participação: Freire (1996), Baptista e Teles (2024).	Ouvir a turma; identificar usos, objetivos e barreiras; evitar classificação binária de aptidão.
Estudo e planejamento	Direitos, interpretação e seleção de recursos: Richardson e Milovidov (2022), Araújo, Ferreira e Freitas (2025), Redecker (2017).	Definir objetivos curriculares e critérios de análise; preparar alternativas acessíveis e proteger dados.
Experimentação acompanhada	Mediação e práticas de linguagem: Cau (2025), Fargoni, Zacarias e Caramano (2026).	Desenvolver a atividade; registrar apoios e dificuldades; garantir acesso e acompanhamento na escola.

Etapa	Base analítica	Decisões e condições
Reflexão e replanejamento	Aprendizagem profissional e continuidade: Nóvoa (2022), Gurgel, Medeiros e Araújo (2024), Teixeira e Oliveira (2024).	Comparar registros e objetivos; rever escolhas; pactuar novas necessidades de estudo e apoio.

Fonte: elaboração dos autores. As relações indicadas são uma síntese interpretativa e não atribuem às fontes a autoria do ciclo proposto.

O diagnóstico constitui uma oportunidade de compreender as experiências dos docentes e as práticas digitais dos estudantes, reunindo elementos que orientem o planejamento da formação e das atividades pedagógicas. Por meio de conversas, observação e análise de situações fictícias, é possível investigar as finalidades do uso das tecnologias, as informações que os estudantes conseguem interpretar e as barreiras que encontram em diferentes situações. Esse levantamento deve reconhecer os conhecimentos já construídos e as necessidades de aprendizagem, preservando a privacidade dos participantes e evitando tanto a exposição de experiências constrangedoras quanto a solicitação de dados pessoais desnecessários.

Com base nesse diagnóstico, o estudo e o planejamento podem ser organizados em torno de uma situação relevante para a turma, a partir da qual os professores definam os conhecimentos a serem trabalhados, os recursos e as formas de acompanhamento. Uma proposta sobre mensagens enganosas, por exemplo, permite relacionar a identificação da autoria e da finalidade comunicativa à comparação de fontes e à elaboração de orientações para a comunidade. Sua preparação requer que a equipe examine a confiabilidade dos materiais e as condições de participação, prevendo recursos acessíveis e alternativas para os estudantes sem conectividade fora da escola. O uso de informações fictícias ou devidamente anonimizadas deve integrar esse cuidado, assegurando que a análise das situações não exponha senhas, documentos ou outros dados pessoais.

Durante a experimentação, os registros devem permitir compreender como os estudantes respondem à proposta, considerando suas explicações, as revisões realizadas nas produções e os apoios necessários ao desenvolvimento das atividades. A análise coletiva desses elementos pode subsidiar a reflexão dos professores sobre as decisões que favoreceram a participação e as barreiras que permaneceram, orientando ajustes no planejamento e novas necessidades de estudo. Para que esse processo tenha continuidade, cabe à gestão assegurar tempo, suporte e recursos, de modo que as dificuldades decorrentes das condições de trabalho sejam reconhecidas como demandas institucionais e recebam o encaminhamento adequado.

Esse acompanhamento envolve duas dimensões relacionadas: as aprendizagens dos estudantes, examinadas pela compreensão das situações e pelos critérios mobilizados em suas decisões, e as aprendizagens profissionais dos docentes, observadas nas justificativas de suas escolhas e na utilização dos registros para rever as práticas pedagógicas.

O Quadro 3 apresenta exemplos de indícios e fontes que podem apoiar essa análise, como referências a serem discutidas e adaptadas às características de cada contexto. Por decorrerem da síntese interpretativa desenvolvida no artigo, esses elementos não constituem uma escala validada nem oferecem fundamento para classificar estudantes ou professores.

Quadro 3 Indícios propostos para acompanhar aprendizagens

Dimensão	Aprendizagem docente	Aprendizagem discente
Informação e fontes	Justifica a seleção de materiais e os critérios de comparação. Registro: plano e discussão coletiva.	Explica por que utiliza uma fonte e reconhece dúvidas. Registro: comparação comentada.
Privacidade e direitos	Prepara situações sem exposição de dados e discute responsabilidades institucionais. Registro: materiais da aula.	Reconhece solicitação inadequada e identifica possibilidades de apoio. Registro: análise de situação fictícia.
Acesso e mediação	Identifica barreiras e oferece alternativas ligadas ao mesmo objetivo. Registro: plano revisto.	Participa com apoios adequados e explicita dificuldades. Registro: observação e conversa.
Autoria e circulação	Relaciona produção textual, finalidade e destinatários. Registro: critérios de acompanhamento.	Produz, revisa e justifica decisões de circulação. Registro: versões de texto.
Reflexão e autonomia	Replaneja com base nas respostas da turma. Registro: justificativa dos ajustes.	Explica procedimentos, decide com critérios e solicita ajuda quando necessário. Registro: produções e relatos.

Fonte: elaboração dos autores a partir da síntese. Os indícios não foram testados empiricamente.

A interpretação dos registros requer atenção aos diferentes pontos de partida e às necessidades de acessibilidade, de modo que a autonomia seja examinada pelos critérios mobilizados nas decisões e pelos apoios necessários à participação. A formulação de uma pergunta pertinente ou a interrupção de uma ação diante de uma solicitação suspeita pode indicar avanços na compreensão do estudante, ainda que ele necessite de ajuda para utilizar determinado recurso. De maneira semelhante, a aprendizagem profissional pode ser reconhecida quando o professor identifica uma barreira produzida pela atividade e modifica o planejamento para ampliar as possibilidades de participação.

O acompanhamento dessas situações permite analisar mudanças ao longo do percurso e fundamentar novas intervenções. A realização desse acompanhamento depende de condições institucionais que sustentem o ciclo formativo, incluindo tempo destinado ao estudo e à análise coletiva, disponibilidade de recursos, apoio técnico e pedagógico e articulação entre os profissionais. Essas condições precisam integrar o planejamento e ser reavaliadas durante o processo, pois sua insuficiência pode restringir as atividades e comprometer a continuidade da formação. Cabe, portanto, à rede de ensino e à gestão escolar examinar essas limitações e organizar respostas compatíveis com as demandas identificadas, enquanto a participação de docentes e estudantes na avaliação da proposta deve orientar os ajustes necessários à sua realização em cada contexto.

6 Considerações finais

A revisão indica que a formação continuada pode contribuir para a cidadania digital na EJA ao articular conhecimentos técnicos, interpretação crítica e exercício de direitos em práticas pedagógicas vinculadas às experiências dos estudantes. Essa contribuição depende das realidades territoriais, das condições de acesso, da mediação docente e da continuidade do acompanhamento, cuja organização requer recursos e participação dos sujeitos envolvidos. Embora as fontes ofereçam fundamentos para essa articulação, sua diversidade e seu alcance não permitem estabelecer a eficácia de um modelo único de formação, sendo necessário examinar a pertinência das propostas em cada contexto educativo.

A contribuição do artigo consiste em relacionar a síntese da literatura às decisões que orientam a formação docente, mostrando como as condições de acesso, a leitura crítica, a continuidade do trabalho e a autoria podem integrar o planejamento e a análise das práticas. Dessa articulação decorrem os ciclos formativos e os indícios de aprendizagem apresentados, compreendidos como proposições analíticas que demandam discussão e acompanhamento em situações concretas. Sua aproximação com a EJA pressupõe reconhecer os saberes e as trajetórias dos estudantes como referências para as escolhas pedagógicas, considerando as particularidades da modalidade na utilização de modelos e orientações produzidos para outros públicos.

O alcance dessas proposições é limitado pela seleção intencional e não exaustiva das fontes, pela ausência de registro completo do levantamento exploratório e pela heterogeneidade dos contextos examinados. Enquanto os estudos realizados em outras etapas educacionais oferecem contribuições indiretas à compreensão da EJA, os documentos normativos e os referenciais conceituais fundamentam a análise sem comprovar resultados de

implementação. Além disso, a convergência entre os materiais não afasta a possibilidade de privilegiar argumentos compatíveis com o pressuposto adotado, o que exige cautela na interpretação da síntese e impede atribuir efeitos causais às orientações propostas.

O aprofundamento dessa discussão requer pesquisas que acompanhem processos formativos em escolas de EJA, incorporando as perspectivas de docentes e estudantes à análise das condições institucionais, das decisões pedagógicas e das produções desenvolvidas ao longo do tempo. A atenção às dificuldades e às atividades que não alcancem os resultados previstos poderá ajudar a compreender os limites das propostas e os ajustes necessários à sua continuidade. Esse percurso permitirá examinar em quais condições a formação contribui para ampliar participação, autoria e autonomia, considerando as responsabilidades da rede de ensino e da gestão na sustentação do trabalho pedagógico.

Referências

ARAÚJO, Julio; FERREIRA, Luís; FREITAS, Marcos Randall Oliveira de. “Se você apertar OK, vai pagar sem saber”: necroalgoritimização e letramentos digitais na EJA. **Gláuks — Revista de Letras e Artes**, Viçosa, MG, v. 25, n. 2, p. 14–37, 2025. DOI: https://doi.org/10.47677/gluks.v25i02.530. Disponível em: https://revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/530. Acesso em: 29 out. 2026.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa; TELES, Jorge. Educação de Jovens e Adultos em um mundo híbrido: desafios da inclusão digital humanizada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 450–457, 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2024.79029. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79029. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14533-11-janeiro-2023-793686-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos — EJA. Brasília, DF: CNE, 2025. Alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

CAU, Patrícia Flávia dos Santos. O ensino semipresencial e os desafios para a emancipação digital na EJA. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades — Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e14135, 2025. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e14135. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14135. Acesso em: 29 out. 2026.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; ZACARIAS, Mayna; CARAMANO, Elana Simone Schiavo. Letramentos digitais e formação humana: memórias e experiências formativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Seda: Revista de Letras da Rural**, Seropédica, RJ, v. 9, n. 19, p. 124–145, 2026. Disponível em: https://revistaseda.org/index.php/seda/article/view/202. Acesso em: 29 out. 2026.

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

GURGEL, Vanessa de França Almeida; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais: percepções de docentes de escolas públicas do Município de Assú — RN. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, e18429, 2024. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18429. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/18429. Acesso em: 29 out. 2026.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers. Acesso em: 29 out. 2026.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

REDECKER, Christine. **European framework for the digital competence of educators**: DigCompEdu. Edição de Yves Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: https://doi.org/10.2760/159770. Disponível em: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466. Acesso em: 29 out. 2026.

RICHARDSON, Janice; MILOVIDOV, Elizabeth. **Digital citizenship education handbook**: being online, well-being online, rights online. Edition 2022. Strasbourg: Council of Europe, 2022. Disponível em: https://rm.coe.int/1680ab222c. Acesso em: 29 out. 2026.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. Professores e cultura digital: expectativas e vivências em formações continuadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e13469, 2024. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13469. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/13469. Acesso em: 29 out. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report summary 2023**: technology in education — a tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/Summary_v5.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.