



Ano 11, n. 20, jul./dez. 2022
ISSN: 2317-1839



Catálogo na fonte pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em Debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 11, n. 20 (jul-dez/2022) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2022.

153p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo – CRB 14/1375

Conselho Editorial

Nacional

Adriana Fischer (FURB)

Ângela B. Kleiman (UNICAMP)

Claudia Lemos Vóvio (UNIFESP)

Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)

Lucília Regina de Souza Machado (Centro Universitário UNA)

Maria da Conceição Fonseca (UFMG)

Maria Hermínia Lage Laffin (UFSC)

Maria Margarida Machado (UFG)

Nilcéa Lemos Pelandré (UFSC)

Sérgio da Silva Leite (UNICAMP)

Internacional

Carmen Cavaco — Universidade de Lisboa

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado — Universidade de Coimbra

Marieta del Carmen Lorenzatti — Universidad Nacional de Córdoba

Peter Mayo — University of Malta

Samuel H. Carvajal Ruíz — Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Violeta Rosa Acuña Collado — Universidad de Playa Ancha

Ficha Técnica

Organização deste número

Ano 11, nº 20 jul/dez, 2022

Ivelã Pereira – Editora-Gerente

Fabiani Cristina de Oliveira Santana – Estagiária

Diagramação

Luciano Adorno

Fabiani Cristina de Oliveira Santana – Estagiária

Revisão Textual e Gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti – língua espanhola

Fernanda Ramos Machado – língua inglesa

Liane Beatriz Gerhardt – língua inglesa

Marco Marco Quirino Pessoa – resumos em língua portuguesa

Ivelã Pereira – língua portuguesa

Revisão Final

Ivelã Pereira

Editor de Layout, Capa e Projeto Gráfico

Luciano Adorno

Sumário

Pág. 06 | Editorial — 10 anos da revista “EJA em Debate”: uma trajetória de muito trabalho e indubitáveis conquistas

Pág. 12 | **Seção 1: Teorias e Práticas Pedagógicas**

Pág. 13 | As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: uma revisão da literatura

Pág. 30 | A aplicação de um jogo para a inserção digital de uma turma do PROEJA no IFSC: análise sob a ótica do estudante

Pág. 46 | **Seção 2: Formação de Professores**

Pág. 47 | As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia da Covid-19: adversidades do ensino remoto

Pág. 76 | Inquietações sobre o ensino remoto no contexto do CEEJA

Pág. 88 | A educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo e a interface com a educação popular: reflexões iniciais

Pág. 109 | **Seção 3: Políticas Públicas**

Pág. 110 | A efetivação do direito à educação: de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia (Covid-19): uma análise da proposta pedagógica de uma escola pública, Natal, Rio Grande do Norte

Pág. 146 | Seção 4: *Entrevista*

Pág. 147 | "EJA em Debate" entrevista Professora Paula Alves de Aguiar

Editorial

10 anos da revista “EJA em Debate”: uma trajetória de muito trabalho e indubitáveis conquistas

Esta edição de número 20, relativa ao segundo semestre de 2022, é bastante especial para nós da revista “EJA em Debate”, porque completamos 10 anos de publicações, uma trajetória repleta de trabalho e algumas conquistas. A nossa imagem de capa (uma mão segurando o resultado de uma colheita de arroz) foi escolhida por nossa equipe como uma metáfora do tempo de colheita que nosso periódico está vivendo, momento sobre o qual falaremos mais detalhadamente neste editorial.

Mas, antes de tratarmos do presente, precisamos contar um pouco de nossa história aos leitores que talvez ainda não nos conheçam. A revista “EJA em Debate” é um periódico da área da educação, que surgiu em 2012, devido à iniciativa de um grupo de pesquisadores do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que notou a necessidade de se criar um espaço para debater questões referentes à educação de jovens e adultos (EJA). Nesse sentido, a revista sempre teve por objetivo acolher, com vistas à divulgação, a produção de pesquisas na área da educação de jovens e adultos. À época da sua criação, não havia ainda periódicos científicos no Brasil focalizados somente em EJA, de modo que a revista “EJA em Debate” foi a primeira revista científica do país com tal escopo.

A primeira edição foi publicada em 28 de fevereiro de 2013, referente ao ano de 2012, e essa década de trabalho foi marcada por publicações anuais ininterruptas. Havia, a princípio, a versão impressa da revista e a versão *on-line*, mas a primeira foi descontinuada, e hoje se tem apenas a segunda versão, cujo ISSN é de número 2317-1839. De periodicidade semestral, os textos publicados na revista devem ser resultantes de pesquisas inéditas, que possam contribuir para ampliar as discussões sobre a Educação de

Jovens e Adultos. As seções que a compõem são: *Teoria e prática pedagógicas; Currículo; Formação de professores; Políticas Públicas; Gestão; e Reconhecimento de saberes*, e são recebidos os seguintes gêneros textuais: artigo original, artigo de revisão bibliográfica, ensaio dissertativo, relato de experiência e resenha crítica, para os quais há respectivos *templates* disponibilizados, no *site*, aos interessados em publicar na “EJA em Debate”.

Já nos anos de 2021 e 2022, com o incessante apoio da DIREN e da Reitoria de Ensino do IFSC, na gestão do professor Maurício Gariba Júnior, a revista recebeu auxílios dentro de nossa instituição, de modo que conseguimos dar cabo à contratação de uma estagiária que hoje trabalha conosco em todo o processo editorial. Também pudemos receber apoio na construção de estratégias de divulgação da revista em meios diversos, de modo conectado ao Departamento de EJA e Ensino Técnico Integrado da instituição. Por esses e outros motivos, gostaríamos de deixar registrado nosso agradecimento à DIREN e à atual gestão do IFSC, por ter-nos propiciado fazer a revista crescer cada vez mais.

Para além dos recursos e auxílios internos, procedemos com a captação de recursos externos para a revista “EJA em Debate”, oriundos da FAPESC, a partir do “Edital de Chamada Pública FAPESC nº 21/2022: Programa de apoio e incentivo à consolidação de periódicos científicos”, e, juntamente com outras revistas de renome do estado de Santa Catarina, fomos contemplados com recursos respectivos ao *qualis* B3 (que era nosso *qualis* à época do resultado do edital).

Alguns meses depois de termos sido contemplados com tal recurso, porém, recebemos com muito entusiasmo a notícia de que havia sido divulgado o resultado de avaliação dos *qualis* da CAPES para o quadriênio 2017-2020, e a nossa revista “EJA em Debate” havia atingido o *qualis* B1, subindo dois “degraus” de *qualis* desde a nossa última avaliação. Assim, um de nossos objetivos para a revista é qualificá-la ainda mais, de maneira a atingirmos A na próxima avaliação de quadriênio da CAPES.

Para tanto e também com vistas ao aprimoramento geral da revista, traçamos algumas estratégias para o ano de 2023, a saber: **i)** promover a indexação da revista em bases importantes, como, por exemplo, a *Scielo* e outras que forem julgadas necessárias pela equipe editorial, a partir da contratação de tais bases de indexação; **ii)** ampliar a

divulgação da revista em eventos acadêmicos, redes sociais e instituições de ensino, de modo a propiciar uma maior visibilidade nacional e internacional do periódico; **iii)** melhorar a qualidade dos textos publicados, a partir da contratação de profissionais revisores de texto (norma padrão, gramatical e de ABNT), que possam ajudar a equipe nas etapas de revisão textual; **iv)** possibilitar melhorias na diagramação da revista e nas ilustrações de capa, com o auxílio de profissionais da área do *design*, a fim de que a revista apresente uma identidade visual mais congruente com nossa temática; **v)** fazer a manutenção do *site* da revista de maneira mais rotineira e com a assistência de profissionais que consigam modificar e otimizar alguns pontos frágeis; **vi)** aprimorar a questão da identificação de plágio a partir da aquisição de *software* que possibilite à equipe a identificação de trechos plagiados.

Quanto ao objetivo **iv)**, podemos afirmar que já o alcançamos ainda nesta edição de 2022, pois toda a identidade visual da revista foi repensada e repaginada conforme as solicitações de nossa equipe editorial ao *designer* contratado. Pensamos numa logo e em cores relacionadas ao universo do adulto trabalhador, optando por usar as cores vinho e verde escuro como principais em todos os novos *templates* da revista, assim como nas futuras capas e na logomarca. Com isso, nossa edição de aniversário já está trazendo uma nova roupagem, que consiste em mais uma conquista de nosso periódico, que só foi possível mediante o recurso obtido com a FAPESC, à qual prestamos também nossos agradecimentos.

A respeito do objetivo **ii)**, também acreditamos que iremos alcançá-lo a partir de uma nova estratégia de lançamento de cada edição. A partir desta edição comemorativa de 10 anos da revista, todas as edições subsequentes terão uma *live* de lançamento, a ser produzida e intermediada pela Diretoria de Comunicação do IFSC (a quem também agradecemos imensamente), com a participação de um autor de cada texto publicado. Tal *live* será divulgada no *site* da revista, em nossas redes sociais, bem como em meios de divulgação oficiais do IFSC, sendo transmitida ao vivo pelo *Youtube*, e o público, além de assistir, poderá fazer perguntas (intermediadas pela editora-chefe) aos pesquisadores presentes. Trata-se, mais uma vez, de uma conquista indubitável da revista “EJA em Debate”.

Em relação aos demais objetivos traçados, já estamos nos dedicando a eles e pretendemos continuar propiciando aprimoramentos a nosso periódico em 2023.

Ademais, levando em conta que a presença de pesquisadores de fora do Brasil no comitê editorial e nas publicações é um dos pontos métricos da CAPES em relação ao *qualis* de periódicos científicos, convidamos pesquisadores estrangeiros de renome cujos estudos são voltados à área de EJA para que fizessem parte do conselho editorial, os quais prontamente aceitaram nosso convite.

Esta edição, portanto, já está marcada pela presença dos seguintes pesquisadores estrangeiros componentes de nosso Conselho Editorial: Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa); Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra); Marieta del Carmen Lorenzatti (Universidad Nacional de Córdoba); Peter Mayo (University of Malta); Samuel H. Carvajal Ruíz (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez); e Violeta Rosa Acuña Collado (Universidad de Playa Ancha), os quais nos honram com sua ilustre participação.

E é com este rol de novidades e grandes conquistas que trazemos aos nossos leitores a edição comemorativa de 10 anos da revista “EJA em Debate”.

Abrindo a revista, a seção de **Teorias e Práticas Pedagógicas** traz o artigo de revisão bibliográfica “As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura”, de Géssica Leal dos Santos Santos (UFRB) e Maricleide Pereira de Lima Mendes Mendes (UFRB); bem como o artigo original “Aplicação de um jogo para a inserção digital de uma turma de proeja do IFSC: análise sob a ótica do estudante”, dos seguintes pesquisadores: Gabriela Andrea Sorel (IFSC/Câmpus Florianópolis), Magali Inês Pessini (IFSC/Câmpus Florianópolis Continente), David Matos Milhomens (IFSC/Câmpus Garopaba), Betânia Lopes Balladares (IFSul/Câmpus Pelotas) e Michelsch João da Silva (IFSC/ Câmpus Garopaba).

Já a segunda seção, de **Formação de professores**, apresenta o artigo original “As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia da Covid-19: adversidades do ensino remoto”, dos autores Luziane Fernandes Lima de Almeida (IFMS) e João Batista Alves de Souza (IFMS). Na sequência, tem-se o ensaio dissertativo

“Inquietações sobre o ensino remoto no contexto do CEEJA”, Leila Mary Motoki (UNESP) e Eliana Marques Zanata (UNESP); e; por fim, o artigo original “A educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo e a interface com a educação popular: reflexões iniciais”, de Edineia Natalino da Silva Santos (UNEMAT) e Romualdo Dias (UNEMAT).

Na seção de **Políticas Públicas**, é apresentado o relato de experiência “A efetivação do direito à educação: de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia (Covid-19): uma análise da proposta pedagógica de uma escola pública, Natal, Rio Grande do Norte”, do autor Luiz Ricardo Ramalho de Almeida. Por fim, na seção **Entrevista**, como uma forma de contar nossa história de maneira mais minuciosa e também falar sobre alguns desafios contemporâneo na Educação de Jovens e Adultos, finalizamos esta edição entrevistando uma das idealizadoras e criadoras da revista “EJA em Debate”, a Professora Paula Alves de Aguiar, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, câmpus São José.

Em comemoração a este momento único da revista “EJA em Debate”, desejamos a todos uma ótima leitura!

Ivelã Pereira

Editora-chefe

Doutora em Linguística e professora em EJA-EPT (IFSC, câmpus Chapecó)

E-mail: *ivela.pereira@ifsc.edu.br*

Orcid: *<https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>*

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FAPESC. Edital de chamada pública nº 21/2022: Programa de apoio e incentivo à consolidação de periódicos científicos. Florianópolis: FAPESC, Florianópolis, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

Seção 1:
Teorias
e Práticas
Pedagógicas

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas | Artigo de revisão |

DOI:10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3404

As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura

Pedagogic practices in youth and adult education: a literature review

Prácticas pedagógicas en la educación de jóvenes y adultos: una revisión de la literatura

Géssica Leal dos Santos

Mestranda em Educação Científica Inclusão e Diversidade

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

E-mail: gessicalb@aluno.ufrb.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0123-8128>

Maricleide Pereira de Lima Mendes Mendes

Doutora em Ensino, História e Filosofia das Ciências

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

E-mail: maricleide.mendes@ufrb.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6055-7415>

RESUMO

Este estudo apresenta resultados de uma revisão da literatura, que teve como objetivo identificar publicações científicas realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas Práticas Pedagógicas. A realização da revisão da literatura busca contribuir com novos debates sobre o tema pesquisado, compreendendo que estes compõem um contexto histórico e um conhecimento já produzido e acumulado para a construção de novas análises necessárias à compreensão do tema. Como procedimento metodológico, fez-se uma pesquisa qualitativa e exploratória do tipo bibliográfica no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD da CAPES) no período de 2014 a 2017, dada a sua relevância no cenário da pesquisa nacional com produções em nível de mestrado e doutorado. Selecionaram-se os trabalhos por meio dos títulos e em seguida fez-se a leitura dos resumos e das palavras-chave. O resultado desse

estudo aponta um número inexpressivo de trabalhos que se dedicam a compreender em alguma medida as práxis na Educação de Jovens e Adultos, o que sinaliza a necessidade de produções acadêmicas para essa modalidade educacional. Entende-se que este tipo de estudo se constitui como um lócus profícuo de conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Revisão de Literatura. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study presents the results of a literature review which aimed to identify scientific publications on Youth and Adult Education and its Pedagogical Practices. The literature review seeks to contribute to new debates on the topic, once they make up a historical context and knowledge produced and accumulated for the construction of new analyzes necessary to better understand the theme. As methodological procedure, a qualitative and exploratory bibliographic research was carried out on the website of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) and on the Database of Dissertations and Theses of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (BTD da CAPES) in the period from 2014 to 2017, considering the relevance of these websites in the national research scenario with productions at master's and doctoral levels. The works were selected based on the titles and then the abstracts and keywords were read. The result of this study points to an inexpressive number of works that are dedicated to understanding the praxis in Youth and Adult Education, which signals the need of academic productions in this educational modality. It is understood that this type of study constitutes a fruitful locus of knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Literature review. Pedagogical Practice.

RESUMEN

Este estudio presenta los resultados de una revisión bibliográfica, que tuvo como objetivo identificar las publicaciones científicas realizadas sobre la Educación de Jóvenes y Adultos y sus Prácticas Pedagógicas. La revisión bibliográfica trata de contribuir para nuevos debates sobre el tema investigado, entendiendo que conforman un contexto histórico y conocimiento ya producido y acumulado para la construcción de nuevos análisis necesarios para la comprensión del tema. Como procedimiento metodológico, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa y exploratoria en el sitio web de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) y en la Base de Datos de Disertaciones y Tesis de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (BTD da CAPES) en el período de 2014 a 2017, debido a su relevancia en el escenario de investigación nacional con producciones a nivel de maestría y doctorado, los trabajos fueron seleccionados a través de los títulos y luego se leyeron los resúmenes y las palabras clave. El resultado de este estudio apunta a una cantidad inexpressiva de trabajos que se dedican a comprender, en alguna medida, la praxis en la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que señala la necesidad de producciones académicas para esta modalidad educativa. Se entiende que este tipo de estudio constituye un lugar fructífero de conocimiento.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Revisión de literatura. Práctica Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um fragmento de um capítulo da dissertação intitulada “Reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Amargosa-BA”, que está sendo desenvolvida vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do

Recôncavo da Bahia, tendo como objetivo identificar publicações científicas realizadas sobre a Educação de Jovens, Adultos e suas Práticas Pedagógicas.

Fazer uma revisão de literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fornece indícios e dados que mapeiam temas, referenciais teóricos, metodologias, avanços, lacunas, retrocessos e novos campos de pesquisa sobre essa modalidade de ensino, a qual é marcada por lutas e movimentos sociais que apontam a garantia do direito à educação aos sujeitos que, por vários motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Nesse sentido, a problematização que direciona esse trabalho parte do intuito de mapear as Práticas Pedagógicas de professores da EJA, explorando pesquisas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD da CAPES) que tratam da práxis na EJA.

Justifica-se o interesse do estudo sobre o referido tema por percebermos a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre essa discussão. Ao longo do estudo, desenvolveu-se uma revisão de literatura que serviu de base para uma melhor compreensão acerca da problemática da EJA, sobretudo no aspecto da práxis docente e de perceber a importância da produção especializada no campo da Educação de Jovens e Adultos no conjunto dos temas e alternativas que vêm sendo desenvolvidas no contexto do Brasil. Assim, o trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica.

Após as ponderações supracitadas nesta Introdução (1), apresentamos, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa; em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, são apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa, bem como a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 pontua a EJA como modalidade “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de

estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, s/p). Esta Lei especifica a EJA como modalidade de educação básica e supera a dimensão do ensino proposto no supletivo. Ainda de acordo com a referida legislação, os estudantes da EJA devem ter direito a um ensino com oportunidades educacionais apropriadas, sendo respeitadas as especificidades do educando, seus méritos, qualidade de vida e de trabalho.

Apesar da importância da EJA no contexto educacional brasileiro, alguns problemas se tornaram clássicos nessa modalidade de educação. É preciso respeitar as especificidades desses sujeitos, que não terminaram ou nem sequer iniciaram o ensino regular. Autores da área (como ARROYO, 2005, DI PIERRO, 2005, GADOTTI, 2009, HADDAD; DI PIERRO, 2019) são unânimes em pontuar alguns problemas com relação a essa modalidade de ensino, a começar pelo currículo, que, muitas vezes, é uma adaptação dos conteúdos do ensino fundamental, além da formação inadequada dos professores. Para Arroyo (2005) refletir sobre a EJA é refletir sobre uma educação que atende aos excluídos e marginalizados, tanto do sistema educacional quanto da sociedade. Ainda segundo este pesquisador, os sujeitos da EJA, ao longo da história são os mesmos de sempre, os pobres, desempregados, negros, que fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais.

Outro problema está na prática pedagógica do professor da EJA que ainda acontece de maneira mecânica, fragmentada e sem reflexão, ao contrário do que diz seu maior defensor Freire (1989), o qual percebe a Educação de Jovens e Adultos como um ato que vai além do apenas ler e escrever. O grande desafio de docentes da EJA é estabelecer uma relação entre o conhecimento historicamente construído e as práticas sociais em que seu educando está inserido, para que, assim, possa estabelecer uma interação com a realidade, pois esses educandos são carregados de conhecimentos que são adquiridos através das vivências e construções sociais.

Pontuamos que a EJA se constitui em um desafio para os educadores, que compreendem a prática pedagógica como uma responsabilidade ética e que a utilizam como ação educacional crítica/reflexiva, para proporcionar sentido para o estudante, levando-o à superação da alienação. Para Freire (1989) e para Veiga (1989), os processos pedagógicos devem funcionar como práticas de rupturas transformadoras, pois tais

processos são práticas sociais orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos em um contexto da prática social. Partindo deste pensamento, entendemos que a dimensão da prática pedagógica, está para além do âmbito escolar, pois perpassa por toda a formação sociocultural de uma sociedade.

Para Souza (2012,p, 28), práticas pedagógicas são:

Processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica,

Essa concepção de Souza (2012) encontra-se ancorada em Freire (1989) e em Veiga (1989) e traz o entendimento de que a prática pedagógica na sua dimensão total não se restringe à sala de aula, mas está presente na construção social humana. É a prática pedagógica do professor que irá validar a ação pedagógica crítica/reflexiva, ou a prática reprodutora da ideologia dominante. Essa premissa instiga a realização de pesquisas acerca do tema.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Para Minayo (2010), a metodologia inclui discussões epistemológicas sobre o objeto pesquisado, sobre o conjunto de técnicas que permitem a construção da realidade e o sopro para as respostas às indagações específicas do investigador. Ainda segundo Minayo (2010), os estudos com a abordagem qualitativa não pretendem descobrir ou compreender o que é certo ou errado, mas sim trabalhar com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que leva a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesta esteira, a escolha do caminho metodológico foi essencial para conseguir pesquisar em potencial o objetivo proposto.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no sítio da ANPEd, entre 2013-2019 e no BD da CAPES no período 2014 a 2017. Selecionaram-se os trabalhos por meio dos títulos, e,

em seguida, fez-se a leitura dos resumos e das palavras-chave, de modo que se alcançasse o intento. Para Gil (2002, p. 44), pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Ainda segundo o autor, a pesquisa bibliográfica realiza um levantamento bibliográfico e documental, com foco em conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Nessa perspectiva, buscamos explorar pesquisas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD da CAPES) que tratam da prática pedagógica da EJA articulada ao contexto dos estudantes. Com isso, verificamos a produção sobre o tema ao longo dos anos e a contribuição das diferentes regiões brasileiras com pesquisas nesse campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Levantamento da produção acadêmica

4.1.1 Análise dos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

A ANPEd é uma entidade filantrópica, fundada em 16 de março de 1978, que reúne programas de Pós-Graduação em Educação, docentes e discentes que estejam associados a tais programas, solidificando-se como um espaço de debate sobre produções científicas em educação e de formação, voltado para educadores, educandos e gestores. A ANPEd objetiva:

[...] fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (ANPEd, 2012).

Sendo assim, a escolha da plataforma da ANPEd ocorreu por se tratar de um espaço de extrema relevância para a produção científica em educação no Brasil. Para a busca, utilizou-se o site¹ oficial da ANPEd, delimitando a pesquisa ao Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT-18), tendo em vista que, dentre os 23 GT's que compõem a ANPEd, essa mais se aproxima da temática pesquisada. Entre os anos de busca, ocorreram a 36^a, 37^a, 38^a e 39^a Reuniões Nacionais em 2013, 2015, 2017 e 2019 respectivamente. Nesse período, teve o total de 80 trabalhos apresentados pelo GT-18.

Após uma leitura seletiva dos títulos e resumos, constatou-se que apenas 4 (quatro) trabalhos, entre os publicados, abordam diretamente práticas docentes na educação de adultos articulada ao contexto dos estudantes, como é possível observar na quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Periódicos ANPED

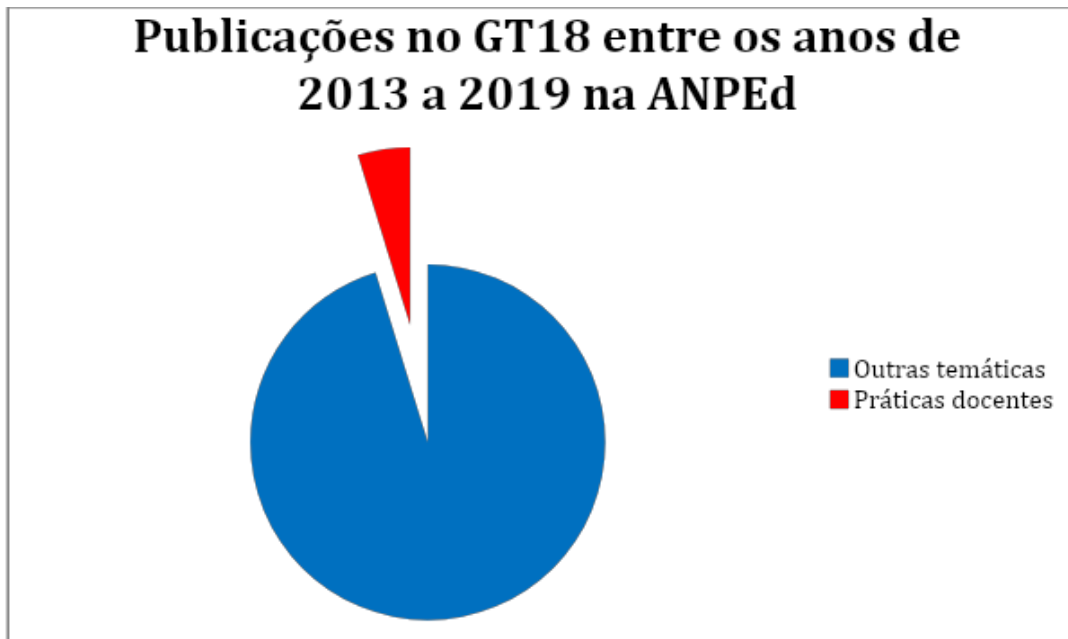
Reunião/ano	Quantidade de artigos publicados no GT18	Quantidade de artigos selecionados
36 ^a – 2013	12	1
37 ^a – 2015	23	1
38 ^a – 2017	17	1
39 ^a – 2019	28	1
Total	80	4

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Mediante a quantidade de trabalhos escolhidos para análise, percebemos que ainda são poucas as produções acadêmicas que se dedicam a compreender em alguma medida as práxis na EJA. Na presente busca, observou-se que somente 5% dos trabalhos tiveram relação com a temática, embora essa seja de extrema relevância para um fazer educacional de excelência. Para melhor perceber essa proporção, tem-se o gráfico abaixo, que demarca em vermelho os trabalhos que se referem às práticas em detrimento aos demais temas.

¹ <http://www.ANPEd.org.br>.

Figura 1 — Gráfico das publicações no GT18 entre os anos 2013 a 2019 na ANPEd



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os trabalhos selecionados trazem quatro vertentes: abordagem teórica da prática docente, como a formação do docente influencia sua prática, estudo da prática de professores atuantes na EJA² e práticas na EJA alinhadas com Educação Profissional e Tecnológica. Distribuídos em quatro estados, um (1) artigo no estado de Rio Grande do Sul, um (1) no estado de Goiás, um (1) no Ceará e um (1) em Minas Gerais.

Quadro 2 — Trabalhos identificados nas edições da ANPEd

Ano	Título	Autor	Instituição	Modalidade
2013	Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.	Nilda Stecanela	UCS	Artigo
2015	Proeja, trabalho docente e formação de trabalhadores.	Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro e Sebastião Claudio Barbosa	IFG	Artigo
2017	Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de Base-MEB no Ceará.	Maria das Dores Alves de Sousa	UECE	Artigo

² Nesta seção, é utilizada a sigla "EJA" ao invés de "EJA", pois é o modo como os artigos selecionados se referem a essa modalidade de ensino.

2019	Experiências de educadores com ampla trajetória na educação de jovens e adultos: memórias e resistências.	Trinidad Vaccarezza	UFMG	Artigo
------	---	---------------------	------	--------

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Após seleção dos artigos, realizou-se uma leitura mais aprofundada desses, com essa ação foi possível compreender melhor as pesquisas. A seguir, são apontados os principais pontos de cada texto, seguindo a ordem em que aparecem no quadro 2.

A primeira pesquisa, a autora Stecanela (2013) divide seu texto em três seções, acrescidas das considerações finais e dos referenciais teóricos, debruçando-se no primeiro momento sobre as políticas de EJA em Caxias do Sul, com a abordagem da história oficial narrada nos documentos e nos números a que tiveram acesso no período de desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, mostra as práticas de EJA partindo das narrativas dos professores e gestores envolvidos na história da EJA em Caxias dos Sul, e, por fim, o texto sinaliza as dimensões percebidas, relacionando às experiências presentes nas narrativas orais dos professores e gestores.

Castro e Barbosa (2015) analisam dados levantados juntamente com os docentes dos cursos técnicos ligados à EJA do Instituto Federal de Goiás, buscando compreender quem são os sujeitos e como desenvolvem suas práticas. O trabalho se divide em três partes: primeiro, as autoras apresentam uma discussão sobre a Educação profissional e Tecnológica (EPT) e a EJA ligando à formação de trabalhadores pobres; no segundo momento, fazem análise da formação docente para trabalhar na EPT e na EJA; e, por fim, analisam os dados levantados junto aos docentes ligados ao PROEJA no IFG casando com a discussão da necessidade de construir uma educação de trabalhadores pautada na emancipação humana.

Souza (2017), em seu artigo intitulado “Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de Base-MEB no Ceará”, apresenta o olhar sobre as teorias Freireanas e como estas podem influenciar educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base-MEB no Ceará a partir das histórias Orais de três educadores populares, que atuaram no MEB na década de 1960. Neste trabalho, a autora traz um olhar histórico/político da sociedade brasileira,

compreendendo o momento em que Paulo Freire trata da alfabetização de adultos como instrumento de libertação da opressão gerada pela sociedade de classes.

Já no quarto artigo selecionado, a autora Vaccarezza (2019) dedica-se a estudar experiências de nove educadores com mais de dez anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, partindo de relatos autobiográficos e objetivando documentar e analisar as trajetórias desses docentes. O trabalho fala da construção de uma memória coletiva da EJA possibilitando a compreensão sobre a prática docente e sua relação com os estudantes dessa modalidade de ensino.

Todos estes estudos mostram a importância das pesquisas na EJA e o quanto elas têm a contribuir com o desenvolvimento social, democrático e crítico do estudante da EJA. Outro dado importante observado é que todas as pesquisas selecionadas são de autoras. Este dado nos chamou a atenção pelo fato de que a educação da mulher, ainda hoje, em pleno século XXI, é um reflexo da educação dos tempos do Brasil Colonial. Os estudos históricos no Brasil apontam que as mulheres estão reivindicando seus direitos, como acesso às profissões tradicionalmente exclusivas dos homens, bem como a igualdade de gênero e salarial, os quais são desejos coletivos de mulheres que perderam sua identidade e de mulheres que ainda nos tempos atuais lutam para não perdê-las

4.1.2 Análise dos trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Para ampliar o olhar sobre as produções acerca das práticas pedagógicas na Educação de Jovens Adultos e Idosos no âmbito nacional, foi realizada busca no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que coloca à disposição trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. O BTD da CAPES é uma plataforma que objetiva facilitar o acesso de toda comunidade às produções feitas em Mestrados e Doutorados, através de alguns descritores como palavras-chaves, área de conhecimento, área de avaliação, ano de publicação, entre outros.

A busca foi feita por meio do acesso ao *site* da CAPES na página do Banco de Teses e Dissertações. Na caixa de pesquisa, foram digitadas as palavras-chaves “Educação de Jovens e Adultos” e “Práticas Pedagógicas”. Essa ação resultou em um total de 13.322

trabalhos disponíveis. Então, aplicamos algumas delimitações, sendo a primeira delas a escolha para o tipo de pesquisa **“Dissertação de Mestrado”** no período de 2014 a 2017 (os quatro últimos anos evidentes na página), chegando ao total de 1.630 trabalhos.

Como nossa intenção foi chegar o mais próximo possível de trabalhos defendidos que tivessem relação com a prática pedagógica na EJA, tendo como meio de recurso/instrumento/mediação a articulação da prática com o contexto dos educandos, aplicamos outros descritores para refinar o resultado. A grande área do conhecimento ficou estabelecida como as “Ciências humanas”; na área do conhecimento e avaliação, aplicou-se “Educação”; e, na área de concentração, delimitou-se por “Educação e Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”. Com isso, foram obtidos 806 trabalhos.

A partir de então, iniciou-se o processo de leitura dos títulos. Em todos que apontavam a EJA ou prática pedagógica como princípio da dissertação, era feita a análise do resumo. Essa leitura visou a identificar as obras que discutiam em alguma medida as práticas pedagógicas na EJA. Apesar de a página ter carregado 806 resultados, após uma leitura seletiva dos resumos, constatamos que apenas quatro trabalhos, entre os publicados, abordaram diretamente a temática, embora essa seja de extrema relevância para uma prática educativa libertadora.

Quadro 3 – Catálogo da CAPES

(Descritores utilizados: Educação; Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas)

Ano	Título	Autor	Instituição	Modalidade
2014	Paulo Freire na "Aldeia": A construção de políticas e as práticas pedagógicas de Jovens e Adultos – EJA.	Levi Nauter de Mira	UNISINOS	Dissertação
2015	Conhecer, viver e formar: Narrativas sobre a prática do professor na Educação de Jovens e Adultos.	Maria das Graças Moreira	UNIGRANRIO	Dissertação
2016	Educação de histórico Jovens e Adultos: A prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará.	Rita Carolina Gondim da Fonseca Jeronimo	UFC	Dissertação
2017	Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: Um estudo para além do livro didático.	Maria Lígia Isídio Alves	UFPB	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os trabalhos descritos apontaram, em seu texto, diferentes análises das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Começando por Mira (2014), há um olhar sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas em três escolas municipais em Gravataí, no Estado do Rio Grande do Sul. A dissertação se dedica à EJA tomando como base o projeto CERREJA (Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos) evidenciando as práticas à luz das teorias Freireanas e discussão da educação popular. Para tal, utilizaram-se entrevistas, observações participantes e análise de conteúdo para tratamento dos dados.

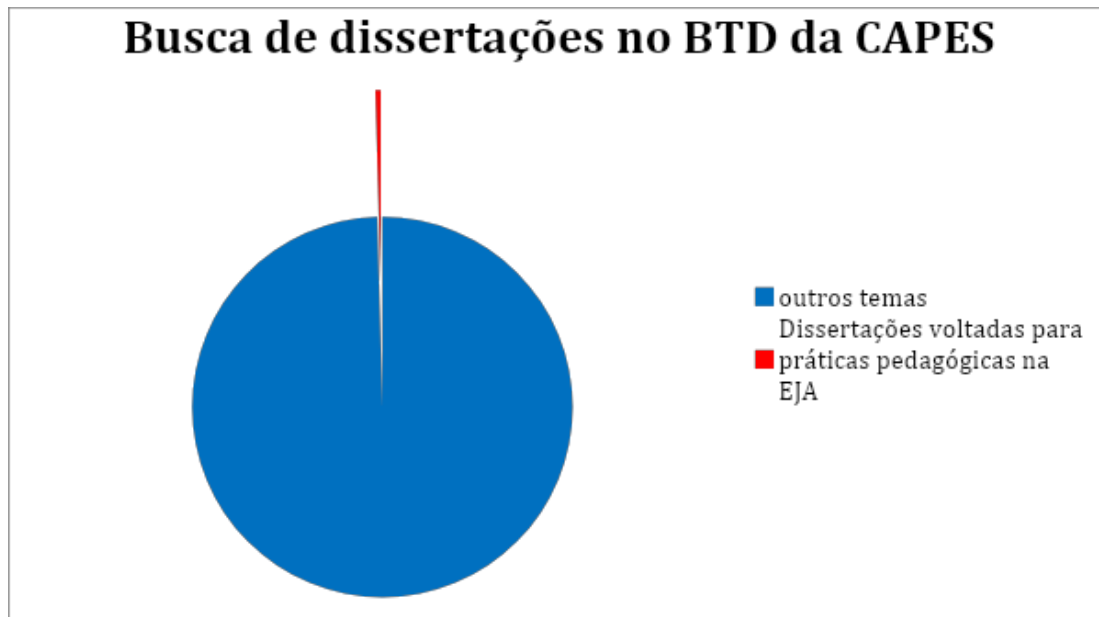
Moreira (2015) parte de entrevistas com sete professoras do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade da EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) no município de Duque de Caxias, estabelecendo, em seu texto, relações entre teoria e prática, apresentando o caminhar histórico da EJA, a implantação do PROEJA no IFRJ e também uma discussão sobre formação docente.

A dissertação escrita por Jeronimo (2016) buscou investigar se os conhecimentos revelados pelos alunos da EJA são considerados na prática. Para isso, foram utilizadas observação participante, entrevista semiestruturada e a análise do PPP da escola e do portfólio das atividades desenvolvidas, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, em Maracanaú – Ceará.

Por fim, a autora Alves (2017) explora conteúdos dos livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas da EJA em uma escola rural do município de Lagoa de Dentro – Pernambuco. Investigando a interatividade de conteúdos e práticas docentes, por meio de observação participante, entrevista semiestruturada, narrativas, estudo dos documentos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA e análise do próprio Livro Didático da Escola (EJA MODERNA, 2013).

A busca no BTB da CAPES evidenciou que as produções de dissertações no âmbito nacional trazem estudos pertinentes para a compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas na EJA, porém o número aponta que ainda há poucas produções nesta área e que existe muito a se discutir sobre o assunto, pois dos resultados encontrados na CAPES, apenas 0,43% trilham por essa temática. O gráfico a seguir ajuda a compreender melhor essa proporção:

Figura 2 – Gráfico sobre busca de dissertação no BTB da CAPES

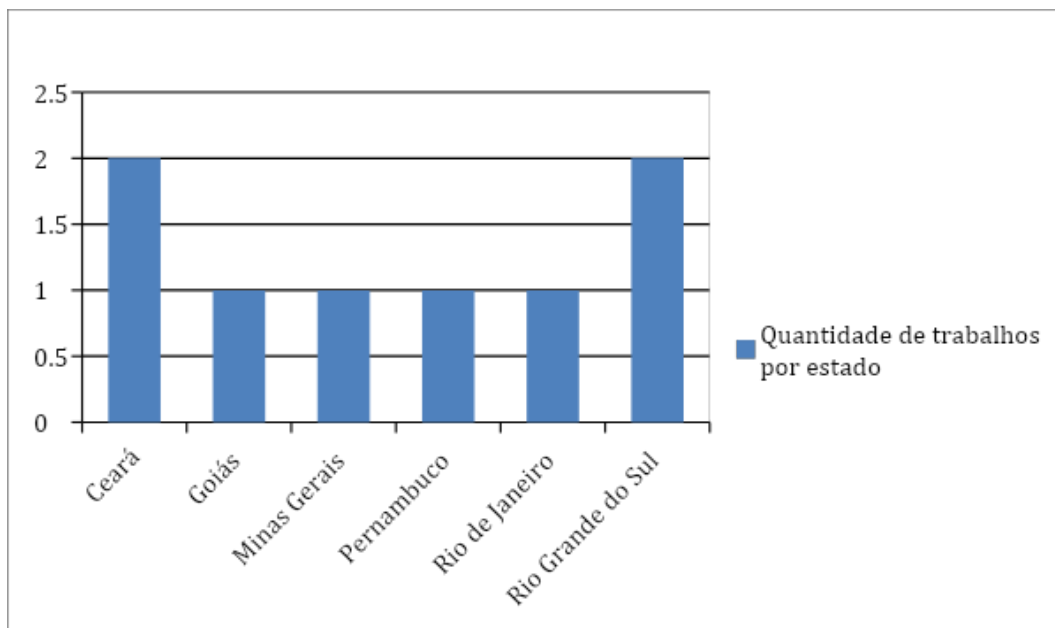


Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O objetivo neste momento é ressaltar os enfoques dos trabalhos acadêmicos publicados, detalhando pontos-chave das publicações selecionadas e pontuar considerações sobre estas, seguindo a ordem em que aparecem na tabela acima.

A análise das pesquisas nas plataformas da ANPED e CAPES e as considerações levantadas, evidenciaram a necessidade de um olhar mais atento sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que não há uma quantidade expressiva de trabalhos que tratam desta temática. Evidenciou-se, ainda, a urgência em trazer o estado da Bahia para essa discussão, pois, dentre os trabalhos selecionados, nenhum compreende este território. Para melhor perceber essa lacuna, tem-se o gráfico abaixo, que indica os estados que mais desenvolvem pesquisa nesta área e a quantidade de trabalho por estado.

Figura 3 — Gráfico com quantidade de trabalhos por estado



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O resultado desta revisão de literatura ratifica a nossa inquietação acerca da urgência de pesquisas que tratem das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, visto que a EJA apresenta interfaces históricas no que se refere à negação de direitos, especialmente do direito à educação.

Assim, a EJA precisa ser assumida e assumir-se como um direito do sujeito enquanto ser humano que tem trajetória, o que leva à urgência em pensar as práticas pedagógicas fundamentadas em suas práticas sociais e culturais, no conhecimento construído, modo de vida e de produção da existência, em sua relação com as pessoas e com o ambiente.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste artigo, abordamos a Educação de Jovens e Adultos por meio de uma revisão da literatura, que permite delimitar e estabelecer os assuntos que apresentam lacunas na produção científica e possibilitam encontrar o problema de pesquisa a partir dos achados. Para tal, o pesquisador precisa ir além do que está posto na literatura de modo a promover novos escritos que contribuam com os estudos na área.

A comparação dos diferentes trabalhos no presente texto aponta para a urgência de produções que falem das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, já que existem poucas produções nessa linha, além da necessidade de debater esse tema para a construção de uma educação qualificada para todos aqueles que tiveram o direito à educação negada na infância.

Não estamos afirmando que as produções que articulem a Educação de Jovens e Adultos com temas relacionados à prática pedagógica dos professores sejam incipientes ou insuficientes. A natureza deste trabalho não nos permite chegar a esta afirmação e sabemos que o campo da produção de conhecimento sobre a EJA é muito mais amplo que as produções na ANPEd e do BTd da CAPES, embora estes tragam, sem dúvida, contribuições significativas ao campo. O que estamos considerando é que nossa observação dos trabalhos destacados e analisados indica que se faz necessário refletir sobre a teoria e prática de professores da EJA, no que se refere ao planejamento de ensino contextualizado com as trajetórias dos educandos, apesar de trazerem elementos para a discussão da práxis docente para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

A insuficiência de publicações nessa perspectiva nos sugere, então, a necessidade de estudos que possam interseccionar as questões da práxis do professor com a Educação de Jovens e Adultos. Tais considerações nos permitem inferir que estudos mais amplos, nessa perspectiva, sejam realizados, no sentido de mapearmos a produção de conhecimento no campo da EJA, especificamente em relação à temática da práxis docente não somente pela análise dos trabalhos publicados na ANPEd e no BTd da CAPES, mas em revistas científicas e livros dedicados à EJA, por exemplo. Entende-se que este tipo de estudo se constitui como lócus profícuo de conhecimento.

Referências

ALVES, M. L. I. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos:** um estudo para além do livro didático. 2017. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ARROYO, Mi. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BARBOSA, S. C.; CASTRO M. D. R. de. PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. GT18, 2015 Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4020.pdf>> Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 3 jan. 2019.

JERONIMO, R. C. G. da F. **Educação de Jovens e Adultos: a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRA, L. N. de. **Paulo Freire na “aldeia”**: A construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MOREIRA, M. das G. **Conhecer, viver e formar**: narrativas sobre a prática do professor na educação de jovens e adultos. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias.

SOUSA, M. das D. A. de. **Práxis freireana**: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de base-meb no Ceará. 38ª Reunião Nacional da ANPEd. GT18, 2017 Disponível em

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_629.pdf> Acesso em: 2 mai. 2021.

SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STECANELA, N. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. GT18, 2013 Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3245_texto.pdf> Acesso em: 2 mai. 2021.

VACCAREZZA, T. **Experiências de educadores com ampla trajetória na educação de jovens e adultos**: memórias e resistências. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. GT18, 2019 Disponível em <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_0. > Acesso em: 2 mai. 2021.

VEIGA, I, P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

Seção: Teorias e Práticas Pedagógicas | **Relato de Experiência** |

DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3433

Aplicação de um jogo para a inserção digital de uma turma de PROEJA do IFSC: análise sob a ótica do estudante

Application of a game for the digital insertion of a PROEJA class at IFSC: analysis from the student's perspective

Aplicación de un juego para la inserción digital de una clase de PROEJA en IFSC: análisis desde la perspectiva del estudiante

Gabriela Andrea Sorel

Especialista em Educação Profissional e Tecnológica
IFSC – Câmpus Florianópolis

E-mail: gabriela.sorel2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8889-0578>

Magali Inês Pessini

Doutora em Educação em Ciências
IFSC – Câmpus Florianópolis Continente

E-mail: magali.pessini@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8169-7932>

David Matos Milhomens

Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares
IFSC – Câmpus Garopaba

E-mail: david.matos@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3168-4914>

Betânia Lopes Balladares

Mestra em Ensino de Matemática

IFSul – Câmpus Pelotas

E-mail: betaballa@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4098-8127>

Michelsch João da Silva

Mestre em Ensino de Matemática

IFSC – Câmpus Garopaba

E-mail: michelsch.joao@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2217-117>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar uma atividade lúdica proposta por meio de um jogo de tabuleiro para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica focada em duas frentes: uma sobre a necessidade do uso da tecnologia na vida cotidiana e no trabalho, e outra sobre o uso de metodologias lúdicas de ensino. Posteriormente, foi elaborado um jogo de tabuleiro contemplando um conjunto de atividades a serem realizadas no computador. Com o apoio de apostilas para o ensino de informática básica, construídas pelos autores, aplicou-se o jogo. Foram adotados, como instrumentos de produção de dados, dois questionários, apresentados aos participantes antes e depois da aplicação do jogo, além da observação da realização das atividades no computador. A análise de dados foi baseada em uma abordagem qualitativa. Analisando-se os resultados obtidos, ficou claro que a dinâmica proposta para esta pesquisa, desenvolvida especificamente para quem não tem familiaridade com a informática, pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EJA. Jogo. Ensino de Informática.

ABSTRACT

This work aims to analyze a playful activity which consisted of a board game proposed for youth and adult education (EJA) students at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis Campus. Firstly, a bibliographic research was carried out focusing on two themes: a) the need of the use of technology in everyday life and at work, and b) the use of playful teaching methodologies. Then, a board game was developed contemplating a set of activities that should be performed on the computer. With the support of handouts for teaching basic computing – elaborated by the authors – the game was applied. Two questionnaires, applied to the participants before and after the application of the game, were adopted as data generation tools, in addition to the observation of the performance of activities on the computer. Data analysis was based on a qualitative approach. Results show that the playful activity proposed, developed specifically for those unfamiliar with computers, can help in the teaching-learning process.

Keywords: EJA. Game. Computer Teaching.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar una actividad lúdica propuesta mediante un juego de mesa para estudiantes de la Enseñanza para Jóvenes y Adultos (EJA), en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis. Primeramente, se realizó una

investigación bibliográfica centrada en dos asuntos: a) La necesidad de usar la tecnología en la vida cotidiana y en el trabajo, y b) El uso de metodologías lúdicas de enseñanza. Posteriormente, se elaboró un juego de mesa que conduce a realizar actividades en la computadora. Con el apoyo de cuadernos de actividades para la enseñanza de informática básica, elaborados por los autores, se aplicó el juego. Como instrumentos de producción de datos, se utilizaron dos cuestionarios, que los participantes respondieron antes y después de la aplicación del juego, además de la observación de la realización de las actividades en la computadora. Se realizó un análisis cualitativo de los datos. Analizando los resultados obtenidos, quedó claro que la dinámica propuesta para este trabajo, desarrollada específicamente para aquellos que no tienen familiaridad con la informática, puede ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: EJA. Juego de mesa. Enseñanza de informática.

1 INTRODUÇÃO

O computador, na atualidade, é uma ferramenta utilizada em contextos sociais, econômicos e culturais e, de uma maneira geral, os trabalhadores, seja em empregos formais ou trabalhos autônomos, dependem dessa ferramenta para realizar suas atividades (MANPOWER GROUP, 2019). Dessa forma, surge a necessidade de que as pessoas sejam alfabetizadas nessa linguagem. Mas, devido às condições mais diversas, muitas pessoas encontram-se à margem desse processo. Com base nessa necessidade, este trabalho pretende apresentar uma proposta lúdica de propiciar a inserção digital para aqueles que, por uma razão ou outra, não têm familiaridade com computadores.

Segundo Buratto (2011), alguns grupos sociais têm dificuldades para inserir-se digitalmente, por falta de recursos ou por falta de oportunidades. Incluídos nesses grupos sociais, estão os adolescentes de famílias de baixa renda ou os adultos que não tiveram acesso aos computadores em sua formação acadêmica e que agora estão voltando aos bancos escolares, seja em cursos técnicos, ou nas modalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ou os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Pensando nos problemas enfrentados por essas pessoas, torna-se necessário desenvolver ferramentas para romper com os limites impostos à não apropriação desses conhecimentos.

Buratto (2011) explica que a educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil conta com alunos de 15 a 80 anos de idade, incluindo adolescentes que não terminaram seus estudos, adultos, idosos que não estudaram na juventude porque precisavam trabalhar, e mulheres às quais não era permitido estudar quando eram mais novas.

Também, destaca-se o Programa Elevação da Escolaridade Básica na Indústria, do SESI (2012), que visa a elevar a escolaridade básica de jovens e adultos e, para tanto, oferece incentivos para o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de ensino fundamental e médio. No mencionado programa, foi constatado que

[...] a elevação da escolaridade do trabalhador representa uma estratégia de constante melhoria para enfrentar os desafios presentes e futuros de um ambiente de trabalho altamente competitivo (SESI, 2012, p. 5).

No programa, destacou-se que “as indústrias parceiras do SESI reconhecem a elevação da escolaridade de seus trabalhadores como estratégia competitiva” (SESI, 2012, p. 5).

Em uma pesquisa realizada por Fernandes (2005), sobre o uso do computador na alfabetização de jovens e adultos, a autora destaca que, no mundo informatizado atual, o aluno não alfabetizado ou com pouco letramento enfrenta grandes desafios cotidianamente, e classifica como dever da sociedade propiciar que essas pessoas, ao ingressarem em um curso de educação de jovens e adultos (EJA), tenham acesso às tecnologias da informação e comunicação. Os resultados dessa pesquisa mostraram que os alunos consideravam o computador como algo importante ou muito importante. Os alunos que tinham maior escolaridade conseguiam contextualizar com maior propriedade e explicar que o computador é muito importante para aprender a escrever conforme a norma padrão e como “instrumento de pesquisa e informação, de aprendizagem, de conhecimento de mundo, de entretenimento, de comunicação, de facilitação de tarefas e de trabalho” (FERNANDES, 2005, p. 2).

Com a atual informatização generalizada em todas as atividades e conforme pesquisa publicada pela Manpower Group (2019), as pessoas precisam saber usar os computadores para tentar a sua inserção no mercado de trabalho.

Levando em consideração as pesquisas citadas, além das experiências adquiridas pelos pesquisadores do presente trabalho – lidando durante anos com os próprios desafios durante o trabalho com ferramentas tecnológicas, bem como ao ministrar aulas de informática para adultos – e por acreditar que o aprendizado deveria ocorrer de maneira lúdica para esse público específico, considerando, inclusive, que a ludicidade poderia ser mais eficaz que os métodos tradicionais de ensino, surgiu a ideia de propor uma forma

lúdica de aplicação de uma atividade vinculada a informática para pessoas não familiarizadas com computadores.

Nesse contexto de ludicidade, consideramos Barreto (2008, p. 9), ao afirmar que:

Educar ludicamente desenvolve as funções cognitivas e sociais, interioriza conhecimentos, mobiliza as relações funcionais, permite a interação com seus semelhantes, contribui para a melhoria do ensino, qualificação e formação crítica do educando.

Pensou-se, então, na utilização de uma dinâmica para aplicar a atividade de informática em sala de aula, com a ajuda de um elemento lúdico que oferecesse facilidade de uso, com regras simples, e que, ao mesmo tempo, fosse conhecido pela maioria dos participantes. Foi escolhido, pois, um jogo de tabuleiro do tipo “jogo de trilha” no qual o participante, ao avançar pelas casas, teria que realizar ações no computador, aprendendo, na prática, os comandos básicos dos *softwares* mais comuns para o trabalho, ou seja, o uso do sistema operacional com janelas, navegadores de *Internet* e os módulos integrantes do pacote *Office* (processadores de texto, planilhas, apresentações), além de recebimento e envio de mensagens via *e-mail*.

A experiência de um dos pesquisadores deste , adquirida ao ministrar aulas de informática básica para adultos maiores de 45 anos não familiarizados com computadores, no programa ESAG Sênior 2018, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), permitiu perceber que, em geral, o sujeito que não sabe usar um computador tende a achar que seria impossível aprender a usá-lo, por pensar que “não é mais criança” e, portanto, sente-se intimidado(a) frente ao equipamento. Muitas vezes, inclusive, essas pessoas já passaram por algum tipo de experiência constrangedora ao tentar aprender a usar um computador, com alguém ensinando sem paciência, marcando erros e fazendo avaliações negativas e frustrantes. Essas experiências estressantes, muitas vezes, levam a pessoa a desistir do aprendizado.

Da mesma forma, na pesquisa de Fernandes (2005), foi constatado que os alunos de menor escolaridade achavam que deviam aprender a escrever corretamente antes de escrever no computador, e, na verdade, essa ideia foi mudando ao perceber que o próprio uso do computador, com a ajuda do corretor ortográfico, melhorava a ortografia. Além

disso, um artigo no jornal *O Povo Online* (2018)¹ aponta como requisito básico para o mercado de trabalho que o candidato possua conhecimentos em informática, tanto para atividades diárias, como em funções especializadas.

Desde fevereiro de 2020, com a disseminação do Novo Coronavírus e a pandemia de COVID-19, em muitas cidades do Brasil, as autoridades sanitárias decretaram medidas de distanciamento e até isolamento social. Assim, muitas empresas decidiram manter seus funcionários em regime de *home office* para não fazer demissões em massa e muita gente passou a desenvolver suas funções em casa.

Por causa disso, tanto as empresas quanto os funcionários em regime remoto descobriram a necessidade do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com frequência diária, o que implicou na utilização de equipamentos e *softwares* até então desnecessários no ambiente doméstico – mesas de trabalho com computadores, fones de ouvido, microfone, e até um espaço específico nos domicílios, adequado para trabalhar isoladamente sem a interferência do resto da família.

No ensino público, os professores e professoras precisaram implementar suas aulas de maneira remota, e uma enorme parcela da população em idade escolar passou a estudar em casa. Para tal, tanto professores como estudantes precisaram aprender a lidar com computadores e *softwares* de ensino a distância, que até então não eram utilizados, porque as aulas eram 100% presenciais.

Tais medidas chegaram de repente e muitas pessoas, incluindo aqueles que já usavam o celular para acessar as redes sociais, descobriram que não tinham equipamentos, *softwares* e nem conhecimentos suficientes para desenvolver seus estudos e/ou trabalhos de maneira remota, o que obrigou a uma adaptação urgente e improvisada, deixando muito claro que as pessoas não familiarizadas com computadores, interessadas em obter um emprego ou estudar, precisaram aprender (ao menos) o básico da informática, da maneira mais rápida possível. Acreditamos que esse processo pode ser mais facilmente adquirido com um método lúdico de aprendizagem.

Este trabalho propiciou a análise de algumas metodologias de aprendizagem que utilizam dinâmicas lúdicas na sala de aula, visando à aplicação dessas técnicas na

¹ Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/noticias/especialpublicitario/fecomercio/2018/12/conhecimento-em-informatica-e-requisito-basico-no-mercado-de-trabalho.html>

aprendizagem do uso do computador, para permitir a apropriação dos conhecimentos de maneira descontraída e promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para tanto, primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino de informática e sobre dinâmicas lúdicas na educação. Na sequência, utilizando um jogo de tabuleiro, foi proposta uma dinâmica lúdica para aprendizagem de informática básica para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Partindo-se do pressuposto de que muitas pessoas, por diversos motivos, não têm familiaridade com computadores, mas precisam aprender a usar esses dispositivos para aumentar as chances de conquista de um emprego, surgiu a seguinte pergunta: “A aprendizagem por meio de um jogo para discutir atividades vinculadas ao uso do computador pode ser promovida quando realizada de maneira lúdica?”.

Para responder a essa questão, este trabalho teve por objetivo geral propor uma dinâmica lúdica para ajudar as pessoas não familiarizadas com computadores a aprender a usar esses dispositivos – seja o computador de mesa ou o *notebook* – com vistas a realizar as tarefas básicas dos aplicativos mais comuns no mundo do trabalho. E, para alcançar esse objetivo geral, foi necessário desdobrá-lo nos seguintes objetivos específicos:

1. Estudar e conhecer dinâmicas lúdicas para ensino-aprendizagem;
2. Fazer um levantamento de alguns estudos já realizados nesse contexto e analisar seus resultados;
3. Propor o uso de um jogo de tabuleiro, por meio de uma dinâmica, para o ensino de informática – focada em pessoas não familiarizadas com computadores; e
4. Aplicar a dinâmica proposta com alunos de uma turma da EJA, curso Técnico de Panificação, analisando seus resultados.

Quanto à metodologia, classificamos essa pesquisa como qualitativa. Moresi (2003) explica que, na pesquisa qualitativa, os fatores básicos são: interpretar os fenômenos e atribuir significados. A fonte direta é o ambiente natural e o instrumento-chave é o pesquisador. Conforme o autor, este tipo de pesquisa é descritivo, e o pesquisador geralmente analisa os dados de maneira indutiva, sendo que o foco principal de abordagem é o processo e o seu significado.

Entendemos também essa como sendo uma pesquisa participante. Conforme Gil (2002), a característica principal desse tipo de pesquisa é a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa realizada. O autor explica que este tipo de pesquisa envolve posições valorativas e é muito utilizada por grupos de ação comunitária.

A natureza desse trabalho é exploratória. Ainda segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória visa a familiarizar o pesquisador com o problema e aprimorar ideias ou descobrir intuições. Seu planejamento é flexível e permite considerar vários aspectos relativos ao fato em estudo, incluindo levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos.

Portanto, de acordo com as explicações encontradas na literatura, o presente trabalho é uma pesquisa qualitativa e participativa e, quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória.

A presente pesquisa é bibliográfica, principalmente realizada através de *sites* na *Internet*, começando no mês de março de 2019. Em fevereiro de 2020, porém, foi interrompida, pelos efeitos da pandemia do COVID-19².

Inicialmente, pensou-se em aplicar esta pesquisa com alunos da turma de especialização em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas, com a chegada da pandemia da COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020. Devido ao prazo determinado para a apresentação deste trabalho (maio de 2022), foram escolhidos como participantes desta pesquisa os alunos de uma turma da EJA, no IFSC, câmpus Florianópolis.

Foi solicitado que os voluntários participantes da dinâmica com o jogo de tabuleiro respondessem questionários antes e depois da utilização do jogo em sala de aula. As questões desses questionários foram alinhadas com o objetivo do trabalho.

Com as respostas a esses questionários, foi elaborada uma tabela no *software MS Excel* para visualizar os resultados que, posteriormente, foram analisados.

Os participantes deram seu consentimento por escrito, declarando que a participação foi por livre e espontânea vontade.

² Como o impacto social, a morte de pessoas próximas a uma das pesquisadoras e o próprio padecimento da doença, deixando sequelas por vários meses, tanto físicas como emocionais. Após isso, finalmente, esta pesquisa foi retomada em setembro de 2021 com duração até abril de 2022.

Ao iniciar a pesquisa para este trabalho, foi mencionado que o maior objetivo era encontrar uma maneira mais descontraída para ajudar os alunos a adquirir conhecimentos em informática básica.

Neste mundo globalizado, as atividades lúdicas estão sendo excelentes recursos na contribuição e enriquecimento do desenvolvimento intelectual e social, tanto das crianças, como dos jovens e dos adultos. As atividades lúdicas em sala de aula tornam um ambiente prazeroso, de exploração (cf. BARRETO, 2008).

Pieve e Alves (2015) destacam que a utilização de jogos é uma alternativa de auxílio à aprendizagem para pessoas inexperientes em informática, mas ainda percebem uma certa escassez de ferramentas de apoio ao processo andragógico.

Ainda segundo Pieve e Alves (2015), quando a diversão inclui um significado, o adulto já não vê a aprendizagem como algo entediante, e ela passa a ter outro sentido; e esse novo sentido é o fator necessário para atrair o público-alvo.

Não obstante, esses autores destacam que a criação de jogos para esse público-alvo não seria eficaz se ignorasse o fato de os alunos não terem familiaridade com o ambiente digital.

Essa afirmação reforça, neste trabalho, a escolha por um jogo de tabuleiro combinado com ações no computador, como apoio à aprendizagem de informática básica, já que possivelmente essa opção atenderia de maneira mais apropriada às necessidades dessas pessoas do que um jogo exclusivamente digital (um *software*).

Além disso, Garcez (2014) afirma que o jogo é uma atividade lúdica com regras claras e explícitas, que permite a competição e cooperação. Respeitando as regras, o jogo propicia a interação e facilita o desenvolvimento do raciocínio.

Também Uchôa (2021) explica que, por causa da sua capacidade de envolvimento e de diversão, quando o jogo é utilizado como facilitador da aprendizagem, ele propicia resultados realmente positivos na absorção dos conhecimentos. E acrescenta que o lúdico quebra a monotonia da sala de aula e, com isso, desperta mais a atenção do aluno e facilita a compreensão dos assuntos da disciplina além de elevar sua autoestima (cf. UCHÔA, 2021).

Para Tezani (2006), o brincar é fundamental para o desenvolvimento da pessoa, e o aluno se sente mais seguro e autônomo ao participar da aula de maneira interativa.

Para além desses autores, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28) destacam que:

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo.

Com a utilização de jogos, o aprendizado é mais significativo, os alunos adquirem mais conhecimentos e suas capacidades de interação e competitividade acabam sendo melhoradas. O aluno aprende como trabalhar em equipe, como comunicar-se com mais facilidade, e seu crescimento intelectual acontece com maior rapidez (cf. UCHÔA, 2021).

Garcez (2014, p. 37) explica que:

O jogo possui um caráter de fascinação que envolve totalmente o participante em sua execução. Essa intensidade do jogo e sua capacidade de envolvimento explica-se em sua própria essência, que pode ser expressa de uma maneira mais precisa e menos inadequada pela palavra divertimento.

Uchôa (2021) destaca que, para se obter resultados positivos na formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes, é necessário inovar na educação, tentando despertar o uso da criatividade por parte do aluno, recorrendo à interatividade entre ele e o professor. A melhor forma de se conseguir interação e motivação dos alunos na busca do aprendizado acontece com a ludicidade. (cf. UCHÔA, 2021).

Em uma pesquisa sobre a eficácia da Microaprendizagem, publicada no *International Journal of Educational Research Review* (IJERE), Mohammed *et al.* (2018) explicam que os sistemas tradicionais de ensino não conseguem motivar o aluno a aprender com rapidez e desenvolver sua criatividade, destacando que,

Para se ter sucesso na aprendizagem, é necessário adquirir conhecimentos regularmente e mantê-los na memória o maior tempo possível. O problema dos métodos de ensino tradicionais é que a mente do aluno fica estagnada em seu estado e não oferece nenhuma motivação para que ele adquira novos conhecimentos e melhore suas habilidades. A micro aprendizagem oferece um novo paradigma de ensino que pode permitir que as informações e os conhecimentos sejam divididos em pequenos blocos para serem apresentados aos alunos. A micro aprendizagem pode facilitar a

compreensão dos conteúdos e sua permanência na memória por períodos mais longos (MOHAMMED *et al.*, 2018, p. 1, tradução nossa).

Na mencionada pesquisa, foram testados, respectivamente, o sistema tradicional e a micro aprendizagem, para o ensino do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em duas turmas de uma escola primária (MOHAMMED *et al.*, 2018).

Nas conclusões dos autores:

Após analisar os resultados obtidos em ambos os grupos, constatou-se que o grupo que experimentou a micro aprendizagem teve um aprendizado cerca de 18% melhor do que o grupo que recebeu ensino tradicional. Podemos concluir que, utilizando técnicas de micro aprendizagem, a eficácia e eficiência da aprendizagem podem ser melhoradas. Além disso, o conhecimento pode permanecer na memória por períodos mais longos. (MOHAMMED *et al.*, 2018, p. 6, tradução nossa).

O método de microaprendizagem consiste em aulas curtas para aprendizagem prática (OPEN LMS, 2021). Essas aulas normalmente são acompanhadas de jogos e questionários curtos, que consistem em métodos divertidos de ajudar os participantes a reterem as informações com mais facilidade e por mais tempo (BUSINESS NEWS DAILY EDITOR, 2020, tradução nossa).

A pesquisa de Mohammed *et al.* (2018), antes mencionada, utilizou elementos como jogos e atividades em sala de aula, além de vídeos, *flashcards* (pequenos cartões para testar a memória), pôsteres, infográficos e contação de histórias para apresentar os conteúdos de maneira descontraída.

Em nossa pesquisa, observamos que a maioria dos alunos entrevistados (97%) manifestaram seu desejo por jogos e atividades durante a aula. Em segundo lugar, 95% deles responderam que gostavam de assistir vídeos. Os *Flashcards*, *Posters* e Infográficos foram elogiados por 94% dos entrevistados, enquanto 92% deles disseram gostar de contação de histórias.

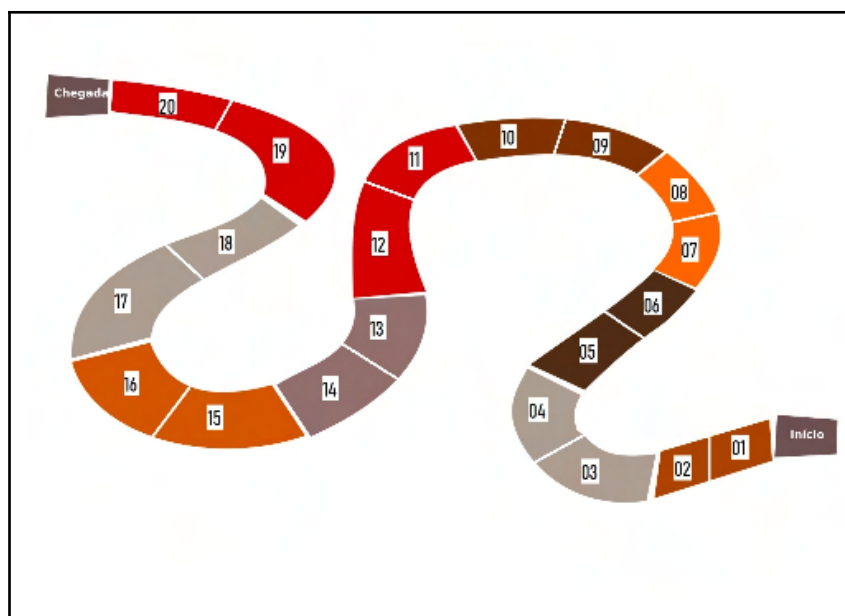
Essas pesquisas deram aos autores do presente trabalho fundamentação suficiente para justificar a escolha por uma dinâmica como um jogo de tabuleiro. Acreditamos que a aplicação de tal dinâmica seria um facilitador para aprendizagem de informática em sala de aula. Esse jogo recebeu o nome de **Trilha da Informática (Tdi)**.

O jogo contém 4 apostilas com procedimentos passo a passo para aprendizagem de informática básica, sendo que cada apostila abordava um aplicativo de uso frequente em escritórios: 1) Editor de textos; 2) Planilhas eletrônicas; 3) Apresentações de slides; 4) *Internet* (navegação, pesquisa e comunicação). Além disso, também contém: um tabuleiro com desenho de uma trilha; 2 fichas de cores diferentes (discos de 2 cm de diâmetro em cartolina); 4 montes de até 50 cartas com atividades (1 monte para cada apostila); um dado com os 6 faces numeradas de 1 a 6.

Foi criado um tabuleiro de cartolina, com o desenho de uma trilha de 20 casas numeradas, com a primeira casa denominada com o nome de INÍCIO e a última casa denominada com o nome de CHEGADA.

Na Figura 1, pode ser vista a imagem do tabuleiro do jogo de trilha.

Figura 1 — Tabuleiro do jogo de trilha TDI



Fonte: própria autoria (2022)

Foram recortadas 2 peças redondas (2 cm de diâmetro), também de cartolina, e pintadas de cores diferentes (vermelho e amarelo). Utilizou-se, ainda, de um computador para realizar as atividades.

Dividiu-se a turma em 2 times, com 10 estudantes cada time, para competirem entre si. Cada time escolheu uma cor representativa para si, que permaneceu até o final do jogo. Cada time jogou com uma das peças redondas de cartolina, da mesma cor do seu time.

A seguir, foi sorteado o time que começaria o jogo, e o outro time seria o segundo a jogar. Quando ambos os times tinham jogado uma vez, começou a sequência novamente e assim sucessivamente.

Cada time deu um número a seus participantes para jogarem em sequência. Quando todos os jogadores do mesmo time tinham jogado, começou a sequência novamente.

Os dois times colocaram suas fichas na casa de INÍCIO do jogo. O primeiro time jogou o dado e avançou, com a peça da sua cor, uma quantidade de casas de acordo com o número exibido pelo dado. Quando o jogador movia sua ficha, devia executar, no computador, uma atividade sorteada no momento e essa atividade estava descrita passo a passo na apostila. Todas as atividades foram executadas com a ajuda de todos os integrantes da equipe, incentivando assim a parceria e troca de conhecimento entre eles.

Na sequência, foi a vez do segundo time fazer o mesmo; e assim sucessivamente, alternando os times, até que um deles chegou na casa de CHEGADA, sendo esse time declarado vencedor do jogo.

Após a aplicação do jogo, foi realizada a análise dos dados, de acordo com as respostas obtidas aos questionários aplicados antes e depois da experiência.

Os dados colhidos pelos questionários mostraram que, antes de aplicar o jogo em sala de aula, 10% dos participantes da pesquisa consideravam seu nível de conhecimento de informática próximo do nível zero; 55%, no nível inicial; 25%, no nível médio; 5%, no nível avançado; e 5% não responderam.

Quanto à ideia de usar um jogo como metodologia de ensino, 45% dos participantes responderam que gostavam muito, 15% gostavam em nível médio, 35% gostavam pouco, 5% não responderam, e a opção “não gostar da ideia” obteve 0%.

No que se refere à possibilidade de aprender a usar um computador participando de um jogo, 45% dos participantes responderam que achavam muito provável; 45%, mais ou menos provável; e 5% achavam pouco provável; 5% não responderam o questionário prévio, e foi obtido 0% de respostas no quesito “não aprenderia nada usando um jogo como ferramenta de aprendizagem”.

Após a aplicação do jogo em sala de aula, nenhum dos participantes da pesquisa (0%) relatou considerar seu nível de conhecimento de informática próximo do nível zero, 45% disseram que seu conhecimento era de nível inicial; 50%, de nível médio; e 5%, em um nível avançado.

Quanto à aceitação do uso dessa dinâmica lúdica para aprender a usar o computador, 70% dos participantes responderam que gostaram muito; e 30% gostaram em um nível médio. Nenhum estudante respondeu que gostou pouco ou que não gostou da aplicação da atividade.

Por fim, 50% dos participantes consideraram que aprenderam muito com a utilização do jogo TDI nas aulas; 25% consideraram que aprenderam em um nível médio; 25% consideraram que aprenderam pouco; e nenhum participante respondeu que “não aprendeu nada”.

A análise dos dados evidenciou que houve ampla aceitação e participação ativa na dinâmica proposta. A maioria dos que, antes da experiência, consideravam ter nível de conhecimento perto do zero ou inicial, entenderam ter um aumento significativo da percepção de evolução na aprendizagem depois da experiência.

Houve também repercussão altamente positiva dos participantes quanto ao método adotado para a inserção do conteúdo, já que, após a experiência, 100% deles manifestaram ter gostado do método (30% médio e 70% muito).

Finalmente, quanto ao nível de assimilação de conhecimento com esta experiência, 75% dos participantes perceberam um aprendizado entre médio e alto, o que sugere que, com uma frequência maior do uso dessa dinâmica e combinada com outras atividades lúdicas, o processo de ensino-aprendizagem pode ser amplamente facilitado.

Embora seja necessário aplicar mais vezes o jogo para obter mais dados, esses resultados trazem esperanças de que o uso do jogo Tdi tenha contribuído com o aprendizado em informática para essas pessoas que precisam usar um computador para trabalhar ou estudar, e, no futuro, temos o objetivo de verificar como as dinâmicas lúdicas podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em universidades e outros estabelecimentos educativos.

Referências

BARRETO, Neide Regina Usso (2008). **Livro didático público e o uso de “passatempos” nas aulas de química.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/687-4.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

BURATTO, Denise Beatriz (2011). **Para o que (e por que) atentar em aulas de informática para alunos da EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BUSINESS NEWS DAILY. **Can Microlearning Help Your Business With Career Development?** 2020. Disponível em: <https://www.businessnewsdaily.com/10504-microlearning.html>. Acesso em: 9 out. 2021.

FERNANDES, Jarina. **Sentidos e caminhos para o uso do computador na alfabetização de jovens e adultos.** São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art139.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

GARCEZ. **O Lúdico em Ensino de Química: um estudo do estado da arte.** Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4699/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Edna%20Sheron%20da%20Costa%20Garcez%20-%202014.pdf>. Acesso em: 9 out 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022, p. 44-45.

MOHAMMED, G. S.; WAKIL, K. & NAWROLY, S.S. The effectiveness of microlearning to improve students' learning ability. **International Journal of Educational Research Review**, (IJERE) 3(3),32-38. 2018. Disponível em: <https://www.ijere.com/frontend/articles/pdf/v3i3/ijere3-5pdf.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

MORESI, Eduardo (org). **Metodologia da pesquisa.** Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, p. 24, 2003.

OPEN LMS. **Microaprendizaje: lecciones cortas para un aprendizaje práctico.** Disponível em: <https://lac.openlms.net/2021/09/21/microaprendizaje-lecciones-cortas-para-un-aprendizaje-practico/>. Acesso em: 9 out. 2021.

PIEVE, V. H. da e ALVES, A. G. O Fantástico Mundo de Silva: A Informática Básica ao Público Adulto Catarinense. **Anais do Computer on the beach**. 2015. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) Balneário Camboriú – SC – Brasil.

MANPOWER GROUP. **Procuram-se Humanos: Os Robôs Precisam de Você**. Revolução das Competências 4.0 2019. BRASIL. Disponível em: https://www.manpowergroup.com.br/wps/wcm/connect/manpowergroup/f63c2523-6fc4-4b3a-a8a1-76d4a416ae2b/MPG-BR-A-Revolucao-das-Competencias-40.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=f63c2523-6fc4-4b3a-a8a1-76d4a416ae2b. Acesso em: 8 out. 2021.

SESI. Movimento Indústria pela Educação. **Programa de elevação da escolaridade básica na indústria**. 2012. Disponível em: http://aindustriapelaeducacao.fiescnet.com.br/fmanager/senaimov/publicacoes/arquivo5_1.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

TEZANI. Thaís Cristina Rodrigues. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.

UCHÔA, Leda. O lúdico como estratégia para um melhor aprendizado em biologia e química. In: **Brasil Escola**. 2021. Disponível em: <https://meu.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-ludico-como-estrategia-para-um-melhor-a-prendizado-biologia.htm>. Acesso em: 9 out. 2021.

Seção 2:
Formação de
Professores

Seção: Formação de professores | **Artigo original** |

DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3437

As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19: adversidades do ensino remoto

Difficulties in youth and adult education (YAE) during the covid-19 pandemic: adversities of remote teaching

Dificultades en la educación de jóvenes y adultos (EJA) durante la pandemia del covid-19: adversidades de la enseñanza remota

Luziane Fernandes Lima de Almeida

Especialista em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica – IFMS

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: luziane-almeida@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6487-1599>

João Batista Alves de Souza

Doutor em Geografia

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: joao.batista@ifms.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5073-3534>

RESUMO

A transição imediata do ensino presencial para o remoto, imposta pelo isolamento social decorrente da pandemia do vírus SARS-CoV-2, desafiou ainda mais as modalidades de ensino da educação brasileira, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que exige uma interação, diálogo e troca de experiências entre docente e discentes. A partir dos mais variados desafios, o artigo aborda os efeitos da crise sanitária, na vida dos estudantes trabalhadores, no processo de ensino e na aprendizagem na modalidade EJA na Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, em Ponta Porã/MS. Através de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, os resultados evidenciaram que o acesso à tecnologia de informação, o letramento digital e a necessidade do auxílio do professor estão entre os principais desafios. Em Ponta Porã, tanto docentes como discentes deixaram evidente a necessidade da experiência presencial para construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

The immediate transition from face-to-face to remote teaching, imposed by social isolation resulting from the SARS-CoV-2 virus pandemic, further challenged the teaching modalities of Brazilian education, especially the Youth and Adult Education (EJA), which requires interaction, dialogue and exchange of experiences between teachers and students. From the most varied challenges, this article addresses the effects of the health crisis in the lives of working students and in the teaching and learning process in the EJA modality at the State School Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, in Ponta Porã/MS. Through a bibliographic and qualitative research, the results evidenced that access to information technology, digital literacy and the need for teacher assistance are among the main challenges. In Ponta Porã, both teachers and students made evident the need for face-to-face experience for the construction of knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education, Remote Learning, Covid-19 Pandemic.

RESUMEN

La transición inmediata de la enseñanza presencial a la remota, impuesta por el aislamiento social resultante de la pandemia del virus SARS-CoV-2, desafió aún más las modalidades de enseñanza de la educación brasileña, especialmente la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), que requiere una interacción, diálogo e intercambio de experiencias entre profesores y alumnos. A partir de los más variados desafíos, el artículo aborda los efectos de la crisis sanitaria, en la vida de los estudiantes trabajadores, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad EJA en la Escuela Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, en Ponta Porã/MS. A través de una investigación bibliográfica y cualitativa, los resultados mostraron que el acceso a las tecnologías de la información, la alfabetización digital y la necesidad de asistencia docente se encuentran entre los principales desafíos. En Ponta Porã, tanto profesores como alumnos destacaron la necesidad de la experiencia presencial para la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Enseñanza Remota, Pandemia de Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) do Instituto Federal

de Mato Grosso do Sul (IFMS) campus de Ponta Porã/MS. O trabalho tem como objetivo analisar a percepção de estudantes e professores sobre o ensino remoto durante a pandemia de covid-19, na modalidade EJA, na Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, em Ponta Porã/MS. Busca-se, ainda, compreender como o ensino remoto impactou no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, reconhecida no Brasil pelo Decreto n.º 6, de 20 de março de 2020, produziu impactos expressivos em todas as esferas sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Diante desse cenário de crise de caráter mundial, muitos desafios surgiram, em especial, no âmbito educacional: como dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em meio a uma pandemia que impôs o isolamento social? Para tanto, medidas de proteção para impedir a propagação do vírus foram tomadas, dentre elas, as aulas presenciais foram abruptamente suspensas e passaram a ser ofertadas a distância, de acordo com as medidas de biossegurança instituídas por cada governo estadual e municipal. No entanto, instituições escolares, professores e estudantes não estavam preparados para lidar com as consequências do isolamento social.

Houve, então, mobilização nos âmbitos federal, estadual e municipal, por intermédio de portarias e decretos¹, a fim de criar meios para que as aulas acontecessem mesmo com o distanciamento social. Deliberou-se, assim, o ensino remoto, ou seja, discentes e docentes precisaram migrar para o ambiente virtual, o que se tornou algo difícil e desafiador, em virtude da complexidade social brasileira, como a inclusão digital e a precarização educacional, pois a viabilidade desse tipo de ensino necessitou de aparatos adequados, como o acesso à *internet*.

Ademais, tanto educadores quanto alunos tiveram dificuldades de adaptação à nova realidade, pois tiveram que se reinventar e se adequar, de forma bastante repentina, ao ensino e aprendizagem totalmente remoto. Além da falta de acesso à *internet* e às ferramentas necessárias (como computadores, *tablets*, *notebooks* e *smartphones*), o país apresentou um abismo na inclusão digital.

Tais obstáculos foram potencializados na população das classes sociais mais vulneráveis economicamente. Conforme destaca Batista (*apud* NICODEMOS; SERRA,

¹ Portaria n.º 343/2020; Decreto n.º 6/2020; Decreto n.º 15.391/2020.

2020), essa parcela da população, que não teve assegurado o direito à educação básica, encontra maior dificuldade de acesso ao emprego e à renda, especialmente em tempos de pandemia, o que limita seu acesso aos meios tecnológicos, criando um círculo vicioso que torna os desafios ainda mais urgentes e complexos.

Esse cenário nos leva a refletir, mais especificamente, sobre o âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os estudantes são pessoas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados, que fazem parte da população trabalhadora de baixa renda, que vivencia o trabalho precarizado, informal e até o desemprego. São as mesmas pessoas que, por motivos de sobrevivência, precisam sair do isolamento para garantir sua subsistência, expondo-se ainda mais ao vírus. Esses sujeitos não estavam trabalhando remotamente (*home office*), de acordo com o que apontou o questionário socioeconômico aplicado em uma turma de uma escola estadual de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (MS), onde a maioria trabalha na informalidade, enquanto outros vivenciam o desemprego.

Esse panorama expôs um grande desafio para garantir o direito à educação a esses sujeitos, principalmente por serem os mais suscetíveis às consequências mais fortes da contaminação, dadas as condições em que vivem e pela faixa etária. O que se observa é que o ensino remoto potencializou as desigualdades sociais e educacionais, tornando-se, para muitos, impossível e conflitante, uma vez que a EJA exige interação, diálogo e troca de experiências.

O ensino remoto também se mostrou complexo para os profissionais da educação, bem como para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, como apontam Santos (2020) e Souza (2021), as aulas remotas precisam, necessariamente, de usos tecnológicos, e exigem das instituições de ensino e dos profissionais novas metodologias para abordar os conteúdos.

Esta pesquisa, a partir de entrevistas, procurou ouvir os sujeitos da EJA — docentes e discentes — buscando conhecer a realidade social, seus pontos de vista, opiniões, expectativas e dificuldades ante o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. Também é uma forma de contribuir para políticas públicas educacionais adequadas ao contexto sociocultural desse público.

Diante desse cenário, este estudo empregou uma abordagem bibliográfica, uma vez que se valeu de diversas publicações que discutem a temática em questão: portarias, decretos e pareceres (federais e estaduais) que instituíram as medidas restritivas voltadas ao enfrentamento da emergência de saúde pública. Ademais, consultou-se a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional do Brasil. Buscou-se artigos científicos, recém-publicados, de autores como Guedes e Rangel (2021), Alves (2021), Souza e Miranda (2021), e Nicodemos e Serra (2020), pesquisadores que abordam a educação remota em tempos de pandemia no contexto brasileiro e trazem reflexões atuais sobre a prática pedagógica e educacional durante a crise sanitária, com a finalidade de pensar o contexto em que os sujeitos da EJA estão inseridos e os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

Por meio de metodologia descritiva e qualitativa, analisamos o questionário entregue aos professores e estudantes da EJA. O instrumento de coleta utilizado nesta fase foi o questionário, em versão *on-line*, através do *Google Forms*². Com isso, pretendia-se traçar o perfil de educadores e educandos da EJA em Ponta Porã, bem como analisar os desafios enfrentados por eles no ambiente do ensino remoto.

Este trabalho é estruturado em três tópicos: no primeiro, os sujeitos da EJA, o contexto pandêmico e a diferença entre Educação a Distância (EaD) e ensino remoto. No segundo, analisam-se os dados do questionário aplicado aos docentes e alunos, catalogando o perfil dos sujeitos da EJA, bem como suas percepções e desafios no ensino remoto. No terceiro, apresentam-se as considerações finais.

2 ENTRE A GARANTIA E O ACESSO À EDUCAÇÃO

Ao analisarmos a história da educação brasileira, percebemos que ela é marcada por avanços, porém, insuficientes para suprir a discrepância educacional. Apesar de ser um direito constitucional, a educação é diferenciada para cada classe social brasileira nos quesitos acesso e qualidade. A modalidade de EJA, por exemplo, composta de

² A proposta era distribuir questionários impressos também, para alcançar todos os alunos, mas, devido à dificuldade de entrega e devolutiva dos questionários, por parte dos alunos, não houve esta possibilidade.

estudantes-trabalhadores, que historicamente sofreram e sofrem diferentes formas de exclusão social, tem se configurado em uma busca constante pelo direito à educação. Esse direito público garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, no capítulo II, seção V, afirma que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A Lei n.º 9.394/1996 destina-se a garantir aos alunos um preparo não apenas à vida acadêmica, como também para atuarem de forma eficaz na sociedade na qual estão inseridos. Contudo, Ventura (2019, p. 97) destaca que a falta de programas articulados “[...] constrói uma política de EJA pulverizada [...]” e, com isso, “[...] prevalece a ampliação das propostas de certificação para os trabalhadores através de diferentes meios, sem, no entanto, garantir o acesso sistemático ao conhecimento, ao mesmo tempo, reiterando e aprofundando as desigualdades históricas” (VENTURA, 2019, p. 97).

A trajetória da EJA, além de ser marcada por uma diversidade de programas, com ações descontínuas, que não qualificam como escolarização, sofre, ainda, com a invisibilidade nas políticas públicas. Desde 2016, muitas reformas têm exaltado a desvalorização e invisibilidade da modalidade EJA. Dentre essas reformas, temos: os cortes nos recursos destinados ao Programa Brasil Alfabetizado; a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); reformas do Ensino Médio e oferta da EJA de forma exclusiva por meio da EaD. Por conseguinte, temos a redução nas matrículas e o fechamento de turmas em grandes proporções em todos os estados brasileiros.

Considerando o cenário de pandemia vivenciado mundialmente, o ensino remoto proporcionou uma exclusão de milhares de educandos, reforçando a disparidade na garantia do direito à educação, como afirmam Guedes e Rangel (2021, p. 34):

A profunda desigualdade socioeconômica presente na realidade brasileira é um desafio para a garantia do direito à educação e, sobretudo, no modelo de ensino que utiliza as TICs, essas tecnologias não fazem parte da realidade dos brasileiros mais pobres. Implantar a utilização da TICs no processo de ensino aprendizagem depende do combate à desigualdade, ou ao menos, de políticas que minimizem seus efeitos.

Nicodemos e Serra (2020, p. 879), por sua vez, ao refletirem sobre a modalidade da EJA, destacam que ela já se encontrava “[...] fragilizada em termos do sentido universal e escolar de sua oferta [...]”, quadro que se intensificou na pandemia, colocando-a em uma situação de invisibilidade bastante delicada e preocupante. Para os autores,

Justamente essa condição de classe e de trabalhador de baixa renda leva a maior parte dos educandos da EJA a situar-se entre a população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da covid-19, sentindo tanto os impactos relacionados à doença em si e ao seu tratamento, quanto às consequências econômicas advindas da necessidade de distanciamento social. Desde março de 2020, portanto, muitos desses jovens, adultos e idosos que cursam a Educação Básica encontram-se em precária situação de sobrevivência e, muito provavelmente, com poucas perspectivas de retorno aos estudos (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 874).

Além da desigualdade social, Nicodemos e Serra (2020) apontam que o ensino remoto reforçou a exclusão vivenciada pelos sujeitos da EJA (docente e discente), uma vez que eles não estavam preparados para as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, no que concerne ao nível de letramento digital, e pelas limitações de acesso às tecnologias:

Consideramos que tais ações têm impactado de forma incisiva nos modelos de escolarização vivenciados por docentes e discentes e que, na esfera da EJA, têm anunciado contornos de reedição dos mecanismos de exclusão escolar já vivenciados por esse público em suas trajetórias escolares, em função de dois aspectos. O primeiro refere-se ao acesso à tecnologia de informação para que as atividades remotas possam ser desenvolvidas de forma plena. O segundo aspecto reside no modelo pedagógico do ensino remoto, que implica em domínio de técnicas, níveis de letramento digital e alfabético e espaço habitacional com estrutura

adequada, entre outras condições igualmente distantes da realidade de muitos discentes e docentes (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 882).

Da mesma forma, Souza e Miranda (2021) acreditam que o acesso à tecnologia, muito comum atualmente, não significa que professores e estudantes tenham habilidades para além do entretenimento. Muitos têm dificuldades quando precisam utilizá-las para tarefas mais complexas, além de disciplina na construção da aprendizagem:

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

É evidente que essas contradições vivenciadas não nasceram durante a pandemia, pois surgiram a partir de um contexto histórico de reformas do ensino. É nesse cenário de incertezas, desigualdades, e da necessidade de inclusão digital e expansão das oportunidades escolares, conforme apresentado por Souza e Miranda (2021), que buscamos refletir sobre a modalidade e os sujeitos da EJA. A garantia e a aplicabilidade do direito à educação estão longe do significado de igualdade e acesso de todas as pessoas.

3 OS SUJEITOS DA EJA E O CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

A educação brasileira, segundo a Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 21, é composta por: Educação Básica e Educação Superior. Dentre esses níveis, temos etapas, fases, cursos e modalidades. Abordaremos, a seguir, uma das modalidades da Educação Básica, a EJA.

A educação se transformou ao longo da história, seguindo os padrões e as necessidades de cada período histórico. A educação voltada para jovens e adultos, por exemplo, surgiu a partir de três fatores fundamentais: necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo; demanda por mão de obra qualificada para atuar na indústria; e diminuição da taxa de analfabetismo no Brasil. Esses fatores estão voltados aos interesses políticos, majoritários e dominantes, ou seja, a EJA era vista como uma compensação, e não como um direito. Somente em 2000 essa modalidade passou a ser considerada um direito de fato, segundo o Parecer n.º 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), que atribuiu à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Dessa forma, essa modalidade tem como intuito não só a escolarização, mas a emancipação, humanização e percepção de sujeito histórico para o conhecimento.

Assim sendo, a EJA traz consigo a concepção de inclusão social. Segundo a Lei n.º 9.394/1996, essa modalidade de ensino pretende atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria³. Tem ainda como objetivos reparar o direito negado, qualificar e oferecer a igualdade de oportunidades, que possibilitem aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, uma vez que, dentre os sujeitos da EJA, a maioria dos mais jovens são adolescentes com histórico de repetência e evasão escolar. Já entre os com mais idade, destacam-se estudantes com inclusão tardia na escola, muitas vezes pela necessidade de trabalhar; ou pela busca de qualificação, exigência cada vez maior no mercado de trabalho.

Considerando as peculiaridades da EJA e o contexto da pandemia de Covid-19, o Novo Coronavírus agravou ainda mais as desigualdades e fragilidades estruturais do Brasil, em especial da educação, conforme mostra o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) n.º 5/2020:

[...] se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. [...] as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, [...] aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar (BRASIL, 2020).

³ Segundo a Lei n.º 9.394/1996, a idade escolar seria dos 4 aos 17 anos de idade.

A pandemia exigiu medidas restritivas e de urgência para conter a propagação do vírus: uso de máscara facial, higienização das mãos com frequência e, o mais importante, distanciamento social. Diante disso, estados e municípios passaram a editar decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estabelecendo, entre eles, a suspensão das atividades escolares presenciais. No Mato Grosso do Sul, por exemplo, a primeira suspensão das aulas ocorreu por meio do Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, antes mesmo da portaria do Ministério de Educação (MEC) e do CNE.

A primeira Portaria do MEC, n.º 343, de 17 de março de 2020, impôs a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para instituições de educação superior do sistema federal, mas logo recebeu adaptações e acréscimos por meio das Portarias n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 356, de 20 de março de 2020.

O CNE, em 18 de março de 2020, por meio do Parecer n.º 5, manifestou a todos os sistemas e às redes de ensino a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação de covid-19, assegurando que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares pudessem ser efetivadas de forma que se preservasse o padrão de qualidade.

Sendo assim, os conselhos estaduais e municipais de educação emitiram resoluções e/ou pareceres com orientações para as instituições de ensino sobre a reorganização do calendário escolar e o emprego de atividades não presenciais. Isso criou um desafio para as unidades escolares, pois era necessário “[...] considerar propostas que não [...] aumentassem] a desigualdade ao mesmo tempo em que [...] utilizassem] a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020).

Dentre as recomendações sobre a reorganização do calendário escolar, o CNE indicou as seguintes medidas para o ensino fundamental e médio, na modalidade EJA:

[...] devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, [...]. Isso significa observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Recomenda-se que, respeitada a legislação e observando-se autonomia e competência, as instituições dialoguem com os estudantes na busca pelas melhores

soluções, tendo em vista os interesses educacionais dos estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”. Pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, pode ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno (BRASIL, 2020).

Para atender os estudantes e minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem, de forma rápida e improvisada, segundo uma pesquisa feita pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), em 2020, a maioria das secretarias de educação do Brasil aderiram ao ensino remoto a partir do uso de plataformas *on-line*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais. Na rede estadual do MS, a continuidade das aulas ocorreu por meio de vários recursos, como o aplicativo *Google Class*, transmissão pela TV Educativa, além da distribuição de atividades pedagógicas complementares (APCs) impressas para os discentes sem conectividade.

A Educação Básica e Superior sofreu em maior ou menor grau com as novas adaptações, pois instituições, professores e estudantes não contavam com o preparo necessário para enfrentar o novo contexto de ensino e aprendizagem através dos meios tecnológicos. Em relação à EJA, a complexidade é ainda maior, uma vez que havia problemas anteriores à pandemia e foram potencializados com a crise de saúde, o que leva a alguns questionamentos: o que se sabe de fato acerca desses sujeitos em tempos de pandemia? Quais são as suas condições de vida e o que fazem para sobreviver? São os mesmos indivíduos que estão entre os milhões de brasileiros que enfrentaram as filas da Caixa Econômica Federal (CEF) para receber o auxílio emergencial? Quais são as suas dificuldades e se têm o suporte necessário para o ensino remoto?

A EJA tem atendido cada vez mais os jovens e adolescentes (faixa etária abaixo de 20 anos), em especial, os de gênero masculino. De acordo com dados do Censo Escolar de 2020:

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0% (INEP, 2020).

Em comparação com o Censo Escolar de 2019, observa-se uma queda de 1% em 2020. Tais dados reforçam a ideia de que o direito e o acesso à educação são um desafio no qual a desigualdade social se manifesta nos diversos modos⁴ de escolarização, o que faz com que haja mais jovens na EJA. Estes sujeitos vivenciam os efeitos da desigualdade, com os mais variados tipos de realidade, pois alguns estão desempregados, outros trabalham, em sua maioria, na informalidade. Eles compõem as classes populares de trabalhadores (baixa renda) com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade em que estão inseridos. São as mesmas pessoas que, sem outra escolha, têm que sair do isolamento para ganhar a vida fora do lar em situações de exposição ao vírus, pois naquele momento o mais importante era a sobrevivência familiar.

Segundo uma pesquisa realizada por Batista (*apud* NICODEMOS; SERRA, 2020), em diferentes municípios brasileiros, a taxa de letalidade de Covid-19 estava relacionada com o nível de escolaridade e com a cor ou raça do paciente. Dentre os resultados, constatou-se que 71,3% dos óbitos eram de pacientes sem escolaridade, e menos de 23% dos que possuíam ensino superior; em relação à raça, 76% dos pacientes eram pretos e pardos, sem escolaridade, contra 19,6%, respectivamente — quatro vezes maior do que o verificado em brancos com nível superior. Esses dados mostram que “[...] as chances de sobrevivência dos pacientes dependem, em grande medida, do acesso à escolarização” (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 875).

Os sujeitos da EJA precisam de uma atenção maior em virtude de suas peculiaridades. Sair da marginalidade⁵ e entrar no mundo do conhecimento, de forma crítica, em tempos tão incertos e de desesperanças, são desafios que demandam o auxílio do docente, o qual deve estar aberto às novas mudanças do contexto social, estar ciente da heterogeneidade e, acima de tudo, estar acessível à cidadania, para que o seu papel de educador transcenda o contexto escolar, contribuindo para as transformações sociais. Na EJA, os conteúdos devem ser significativos e articulados à realidade dos estudantes, por intermédio de uma estrutura flexível, que respeite os limites e as possibilidades de cada um.

⁴ Modos plenos e precários, sem acesso ao transporte escolar, material didático e fechamentos de salas da EJA.

⁵ No sentido de “margem”, não de “delinquência”.

O acesso à tecnologia de informação e o letramento digital estão entre os principais obstáculos para o ensino remoto, pois, neste contexto, o ensino não é uma modalidade presencial, tampouco uma EaD, assunto que será aprofundado no próximo tópico.

4 ENSINO REMOTO *VERSUS* MODALIDADE EaD

A mediação da aprendizagem pelos meios virtuais — ensino remoto — gerou um “equivoco” no meio acadêmico e na sociedade em geral sobre os dois tipos de ensino: Ensino remoto e EaD. Mas, afinal, são a mesma coisa? Vale ressaltar que ensino remoto, aulas on-line, educação virtual, entre outras expressões, não são sinônimos de EaD, embora ambas se concretizem, preferencialmente, através da *internet*.

O ensino remoto, como observado no tópico anterior, foi autorizado em caráter temporário pelo MEC para cumprir o cronograma presencial utilizando as aulas *on-line*. Apesar de usar a tecnologia e as plataformas digitais, e muitos considerarem-no EaD, o que existiu durante a pandemia é uma leve semelhança com o EaD.

A EaD é uma modalidade de ensino, assim como a EJA. Teve início com cursos profissionalizantes, através de rádio, televisão, teleconferência e correspondência, porém, com a chegada da *internet*, ampliou-se para cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação), bem como para Educação Básica de jovens e adultos e educação profissional de nível médio. Segundo Alves (2020), os cursos a distância obtiveram uma autorização prévia do Ministério da Educação (MEC) para essa modalidade de ensino, a partir do projeto encaminhado e avaliado pelas instâncias envolvidas.

A EaD é regulamentada pelo artigo 80 da Lei n.º 9.394/1996 e amparada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definida em seu artigo 1º da seguinte forma: “[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional que busca superar limitações de espaço e tempo com a aplicação pedagógica de meios e tecnologias da informação e da comunicação e que, sem excluir atividades presenciais, organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares” (BRASIL, 2005).

Tal modalidade tem características próprias, tendo em vista que a aprendizagem ocorre por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem⁶ (AVA), com o apoio de tutores e recursos tecnológicos, cada qual em lugares e tempos diferentes. Além disso, com uma concepção didático-pedagógica específica, abrange conteúdos, atividades e *design* contextualizado aos conhecimentos gerais e específicos, além de levar em conta o processo avaliativo discente. (cf. BEHAR, 2020).

Por ser uma modalidade de ensino, os tutores precisam ser habilitados para essa realidade, necessitam ser comunicativos, automotivados e autodisciplinados, assim como os estudantes, para que a aprendizagem ocorra. Os educandos, ao optarem por essa modalidade, têm consciência de que precisarão de recursos tecnológicos — *internet*, equipamentos e *softwares* — para acompanhar o curso de EaD.

Em contrapartida, o ensino remoto é algo novo, que surgiu durante a pandemia, e não há nas leis educacionais ou na Lei n.º 9.394/1996, uma regulamentação própria. Essa foi uma alternativa paliativa encontrada para dar continuidade ao ensino e ao calendário educacional, para evitar a propagação do vírus. Segundo Behar (2020), o ensino seria remoto porque os professores e alunos estavam impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais, a fim de se evitar a disseminação do vírus, e seria emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico do ano letivo de 2020 precisou ser totalmente repensado.

As aulas remotas, necessariamente, precisam de usos tecnológicos e exigem das instituições de ensino e dos profissionais “novas” metodologias para abordar os conteúdos. No entanto, o que ocorreu, de imediato, foi a transferência do ensino presencial para os meios digitais, ou melhor, uma adaptação temporária das metodologias antes usadas presencialmente, realizadas nos mesmos horários e com os mesmos professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais (ALVES, 2020). Assim, as aulas aconteciam num tempo síncrono⁷, utilizando-se de videoaulas (aulas por *webconferência*), mas as atividades ocorriam num ambiente virtual de modo assíncrono⁸. (BEHAR, 2020).

⁶ AVA é um *software* desenvolvido para uso na internet, a fim de proporcionar funcionalidades envolvendo os principais elementos que caracterizam o cenário educacional: estudante, professor, conteúdo e mediação da aprendizagem. Ex.: *Moodle*.

⁷ Participação do aluno e do professor ao mesmo tempo e no mesmo ambiente.

⁸ Sem a necessidade de uma interação em tempo real.

Diferentemente da modalidade EaD, os educadores não tiveram uma qualificação específica para o ensino remoto e, conseqüentemente, precisaram (re)aprender e se (re)inventar. Os docentes necessitaram criar aulas *online*, fazendo testes e ajustando-se (BEHAR, 2020), para que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse. Ressalta-se que eles também tiveram de ser cautelosos, pois nem todo conteúdo do presencial se adequava de modo eficaz ao ensino remoto. Além disso, nessa modalidade, é necessário que os alunos tenham consciência da importância de seu comprometimento, pois isso é o que faz a diferença em seu aprendizado.

Para um aprendizado eficiente, seria necessário ao educando dispor de um ambiente favorável — cômodo isolado e equipamentos adequados. No entanto, essa é uma realidade para poucos, pois a maioria deles enfrenta um ambiente com muitos ruídos, o que pode prejudicar a compreensão dos conteúdos. Considerando que os discentes da EJA são estudantes-trabalhadores — trabalham, cuidam da família, exercem a maternidade, lidam com o cansaço físico, dentre outras situações, o ensino remoto exige deles um comprometimento, uma autonomia e autogestão do seu processo de aprendizagem ainda maior do que o presencial, pois “[...] estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas *online*.” (SOUZA; MIRANDA, 2021, p. 46).

Diante das circunstâncias, o ensino remoto representa, ao mesmo tempo, uma metodologia de ensino que proporciona a continuidade dos estudos em tempos de isolamento, por intermédio de tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, como também um método que segrega e exclui estudantes, em especial os vulneráveis. Além disso, segundo Guedes e Rangel (2012, p. 34), “[...] alguns alunos se adaptaram, com menor dificuldade, do ensino remoto, pois já se encontram habituados à utilização de *smartphones* de última geração, *tablets*, computadores, etc. Outros, contudo, sequer têm acesso ao básico para poder se adaptar ao ‘novo normal’”.

As aulas remotas, necessariamente, precisam de materiais tecnológicos. No entanto, de acordo com Tokarnia (2020), cerca de 46 milhões de brasileiros (uma em cada quatro pessoas) não têm acesso à internet. Por isso, muitos alunos não conseguem acompanhar e compreender os conteúdos, o que pode levar à desmotivação de estudar e, até mesmo, à evasão. Em uma busca rápida na *internet*, vemos isso na prática no Mato

Grosso : as escolas estaduais, com a pandemia, perderam 15 mil estudantes em 2020⁹ (PASCHE, 2021). Em contrapartida, a procura pela EJA a distância¹⁰, segundo Maria Tereza, professora e coordenadora da EJA do Centro Universitário Internacional (Uninter), cresceu cerca de 20% em 2020 em comparação a 2019. De acordo com a coordenadora, a procura aumentou devido aos desafios impostos pela pandemia ao mercado de trabalho (PROCURA, 2020).

As instituições e os educadores têm buscado, a partir de sua realidade, adequarem-se e adaptarem-se neste novo contexto, com o objetivo de alcançar o maior número de estudantes, visando à permanência deles e sua aprendizagem para a progressão de sua formação. O papel do professor tornou-se mais difícil, pois vários obstáculos o colocaram à prova, como: letramento digital, metodologias de ensino para o virtual e complexidade social de inclusão digital. “A pandemia de Covid-19 ressignificou a educação em tempo recorde e de uma forma até então não imaginada.” (GUEDES; RANGEL, 2021, p. 20). Behar (2020) acrescenta que o que poderia ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de modo “emergencial” em pouquíssimos meses.

A seguir, com o intuito de responder os objetivos gerais e específicos deste estudo científico, serão mostrados os principais desafios enfrentados por discentes e docentes na educação remota, que influenciaram no processo de ensino e aprendizagem.

5 A EJA EM PONTA PORÃ/MS

Ponta Porã é um município do Mato Grosso do Sul, Região Centro-Oeste do país. A cidade faz divisa com Pedro Juan Caballero, no Paraguai (PY), e é considerada uma área conurbada¹¹ internacional. Segundo o último Censo (IBGE, 2010), a população era de 77.782 pessoas. Hoje, a estimativa é de 95.320 pessoas, um aumento de 17.538 habitantes.

⁹ Essa é apenas uma estimativa. Contatou-se a Coordenadoria de Informações Gerenciais da SED-MS para saber a porcentagem de Ponta Porã, porém eles informaram que os dados do Censo Escolar são baseados em dois anos consecutivos, e o INEP ainda não divulgou as informações de 2019-2020. Há apenas de 2017-2018, e não há prazo para a atualização desses dados.

¹⁰ A EJA é autorizada a ser ofertada a distância pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

¹¹ União de duas ou mais cidades formando um mesmo espaço geográfico.

Os dados do último Censo Escolar (INEP, 2020), compilados pelo portal QEdu¹², revelam que o município conta com 50 escolas de Educação Básica, entre municipais, estaduais e privadas, com registro de 665 matrículas na EJA. A demanda para a oferta da EJA era de aproximadamente 4.500 pessoas, com o aumento populacional é possível que esse número também tenha se elevado (IBGE, 2010).

A EJA em Ponta Porã é ofertada em duas escolas municipais e três estaduais. As municipais abrangem a Etapa I – ensino fundamental: 1º ao 9º ano do ensino fundamental, atualmente com 16 turmas de aproximadamente 35 estudantes cada. Já as Escolas Estaduais Joaquim Murtinho, Fernando C. Capiberibe Saldanha e Nova Itamarati (distrito a 51 km) atendem a Etapa II – ensino médio. Além dessas unidades, Ponta Porã conta com a oferta da EJA, ensino médio, a distância outorgada ao Centro Educacional Júnior (CEJ), localizado em São Gabriel do Oeste/MS, operacionalizado através de polos de apoio presencial.

O local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi a Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha, localizada no bairro Parque dos Ipês II, em Ponta Porã. A preferência pelo local se deu devido à disponibilidade de uma das docentes se responsabilizar em encaminhar os questionários aos professores e estudantes, o que foi de extrema importância durante o período de pesquisa, em virtude do isolamento social.

Essa instituição de ensino acolhe vários bairros e está localizada a seis km de distância da Escola Estadual Joaquim Murtinho (situada na região central), e oferece à população aulas de ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e EJA. A realização deste estudo teve como sujeitos de pesquisa os educadores e educandos matriculados na EJA etapa 2 (ensino médio), fases I e III.

No próximo tópico, serão analisados os questionários virtuais enviados aos sujeitos da EJA, docentes e discentes.

¹² Trata-se de um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012.

6 ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada por meio de questionários virtuais, disponibilizados em *links* — por meio de formulários elaborados a partir do *Google Forms*, aplicativo do *Google*, que permite a criação, o compartilhamento e a disponibilização de formulário na *internet* — encaminhado aos oito docentes e aos 58 estudantes da EJA, via aplicativo de mensagens WhatsApp (em grupos dos estudantes e professores). Para a coleta de dados, utilizaram-se perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações mais abrangentes sobre o assunto da pesquisa.

Esse questionário foi a ferramenta metodológica que direcionou a investigação, sendo que sua elaboração pretendia traçar o perfil e identificar quais as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes da EJA durante um ano e quatro meses de ensino remoto. Os questionários foram respondidos em junho de 2021, e o resultado foi embasado no retorno de três respostas dos docentes e 25 devolutivas dos estudantes. Diante da complexidade em fazer uma pesquisa em tempos de pandemia, e o difícil acesso à escola e aos educadores, a maioria destes deixou de colaborar com o estudo — embora o questionário exigisse menos de 10 minutos para ser respondido — alegando “falta de tempo” e “muitas coisas para fazer”. Assim, foi feita uma análise qualitativa a partir dos apontamentos feitos pelos sujeitos da EJA que se dispuseram a responder a pesquisa.

7 SEM GIZ E LOUSA, E AGORA JOSÉ? — OS PROFESSORES DA EJA

As entrevistas são fundamentais para apresentar dados referentes à realidade pesquisada, apesar das dificuldades do isolamento social e da ausência do contato físico entre os entrevistados e a entrevistadora, realizamos as entrevistas remotamente. Ao longo deste tópico, procura-se discorrer sobre o perfil dos entrevistados, os impactos e desafios do ensino remoto e a percepção desses professores no processo de ensino-aprendizagem.

O perfil dos entrevistados¹³ desta pesquisa apresenta-se da seguinte forma:

¹³ Os nomes dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos de personalidades mulheres de MS: “Enir Bezerra” foi eleita 1ª cacique mulher de MS; “Tia Eva” foi uma liderança quilombola; e “Raimunda Luiza” é uma assistente social, advogada e ativista brasileira.

Quadro 1 – Perfil dos professores

Entrevistadas Sexo	Idade	Formação	Especialização	Instituição	Tempo de atuação na educação
Enir Bezerra	30 anos	Geografia e Pedagogia	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Faculdade de Ponta Porã (FAP) Faveni	EJA – 3 anos
Tia Eva	27 anos	Ciências Biológicas	Graduação	Faculdades Magsul	EJA – 2 anos
Raimunda Luzia	30 anos	Geografia e Pedagogia	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Faculdade de Ponta Porã (FAP) Faveni	EJA – 3 anos

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Observa-se, quanto à experiência profissional das entrevistadas, que são docentes jovens, atuantes em escolas estaduais e que estão na educação há mais de 10 anos. Porém, na EJA, a maioria está apenas há três anos. Considerando que no período da entrevista havia decorrido um ano e meio de pandemia, a experiência delas se resume a apenas um ano no ensino presencial, e dois (considerando este ano) no ensino remoto, o que indica uma experiência maior no ensino remoto do que no presencial.

Sobre o ensino remoto, foi questionado aos respondentes se esse método de ensino tem impactado no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA e de que forma impactou. As respostas foram, por unanimidade, “sim, negativamente”, pois “[...] os alunos têm dificuldades em assimilar os conteúdos e não possuem facilidades com as tecnologias”. “Dificulta o processo de ensino devido à distância. É difícil ensinar os alunos do EJA de forma remota, eles têm muitas dificuldades em assimilar o conteúdo” (ENIR BEZERRA, 2021). “Os estudantes não têm facilidade com as tecnologias” (TIA EVA; RAIMUNDA LUZIA, 2021).

Diante do exposto, no discurso da professora Enir Bezerra, é possível perceber sua angústia em ensinar os discentes utilizando o ensino remoto. Ela sugere ainda enfrentar um obstáculo para elaborar uma didática de ensino para que eles a compreendam, pois ela aponta uma dificuldade dos estudantes em entender os conteúdos. A professora deixa implícito, na expressão “de forma remota”, o valor da interação social para o aprendizado, um fator essencial para o ensino na EJA, pois essa modalidade requer essa interação de troca e compartilhamento de experiências, e tal influência mútua reflete no fazer

pedagógico e na construção do humano, porque a sala de aula não pode ser apenas transmissão de conteúdo.

No discurso das docentes Tia Eva e Raimunda Luzia, diferente de Enir Bezerra, o impacto negativo no ensino está na dificuldade dos alunos em lidarem com a tecnologia. Esse foi um problema, de modo geral, na comunidade escolar. Apesar de a tecnologia estar no cotidiano de algumas pessoas, nas escolas, ainda é alvo de resistência. Além disso, saber entrar no *Facebook* ou *Instagram*, ou seja, em redes sociais, não é sinônimo de letramento digital. O ensino remoto requisitou um domínio muito maior de tecnologia e *internet*, como fazer *download*, enviar documentos, saber entrar nas plataformas digitais, etc. Assim, essa dificuldade não atingiu apenas os estudantes, mas também educadores, como fica claro na questão a seguir.

Perguntadas ainda sobre qual o maior desafio no ensino remoto para a EJA, duas entrevistadas destacaram a dificuldade no uso das tecnologias, enquanto uma ressaltou a participação dos alunos nas aulas *on-line*. Considerando a faixa etária das entrevistadas, percebemos que são professoras jovens, mas que ainda não têm familiaridade com a tecnologia e as plataformas de ensino. Isso reforça a ideia de Behar e Souza (2020) quando afirmam que os professores não tiveram uma formação específica para lidar com as tecnologias no âmbito educacional, apesar de já estarem no currículo e nas normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Na atualidade, ignorar os recursos tecnológicos disponíveis é andar na contramão do desenvolvimento intelectual, social e educacional do aprendiz.

Quanto à principal metodologia empregada para o ensino-aprendizagem, bem como se o plano de ensino tem levado em consideração as experiências e necessidades dos estudantes da EJA, elas afirmaram que consideraram as experiências dos discentes; e a ferramenta mais utilizada por elas, para desenvolver o ensino e a aprendizagem, é o *WhatsApp*. O aplicativo é muito presente para todos que possuem aparelho celular, pois, por meio dele, é possível encaminhar documentos em PDF, vídeos, imagens etc. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2020), 90,1% das escolas estaduais no Mato Grosso do Sul utilizaram esse aplicativo para desenvolver as atividades escolares.

Entretanto, para o bom aproveitamento das aulas, seria necessário um celular mais atual, com memória adequada para o armazenamento dos dados, como, por exemplo, um

smartphone com capacidade de ao menos 64 Gbs de memória, tela de 5.7 polegadas e bateria de 3.000 mAh. Isso denota também que a escolha dessa didática é a ferramenta mais disponível e acessível para os alunos. Contudo, nessa metodologia, em escala de 1 a 5, a maioria escolheu a opção 5, afirmando que tem favorecido o processo de aprendizagem para autonomia e liberdade. Além disso, destacaram que é possível avaliar a progressão dos estudantes.

Nas questões abertas, nas quais buscou-se observar a percepção dos educadores e suas dificuldades, quando perguntamos: “O que é a Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia?”, as opiniões divergiram. Duas professoras expressaram que é um momento que promove aprendizagem e desenvolve a empatia; no entanto, para a outra, é um trabalho difícil e desgastante. Quanto às suas maiores dificuldades, elas revelaram “não ter contato com o estudante” e “obter o aprendizado dos alunos”. Ao ser perguntado se elas conseguem identificar algum ponto positivo no ensino remoto, todas responderam acreditar que sim: “Sim, a importância do professor de forma presencial com os estudantes” (ENIR BEZERRA, 2021). “Sim, o maior tempo em casa e com a família” (TIA EVA, 2021).

De um modo geral, as professoras demonstraram certa confiança quanto ao ensino remoto, pelo fato de a escola ter promovido uma formação continuada, porém é perceptível que alguns docentes tiveram mais dificuldade de adaptação. Dentre as maiores dificuldades está a falta de contato direto com os estudantes e de saber se realmente eles estão aprendendo. Segundo Nicodemos e Serra (2020, p. 884), “Na EJA, o contato, o acolhimento e o apoio mútuo são essenciais para o prosseguimento e a conclusão dos níveis de ensino.” Além disso, “em função das muitas dificuldades enfrentadas quando se decide voltar a estudar, o envolvimento afetivo é fundamental para a permanência dos educandos na escola”. (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 884),

No relato de Enir Bezerra, ela reconhece a importância de seu ofício, pois os professores devem ser mediadores do conhecimento e facilitadores da aprendizagem, auxiliando os estudantes a ultrapassarem as dificuldades com as quais se deparam ao longo da trajetória escolar. A educação é uma via de mão dupla: educador e educando são sujeitos do processo, em uma relação horizontal. Sendo assim, aprender ou não aprender não depende única e exclusivamente do aluno; não é um processo puro e simples de

transmissão de conhecimento por parte do professor, tampouco está centrado exclusivamente no educador, e sim na interação professor/aluno e aluno/professor. Entretanto, sabemos que essa relação fica fragilizada e limitada em tempos de pandemia, diferentemente do presencial, como relataram as entrevistadas sobre a importância dos docentes presencialmente.

O contato direto promove a interação de confiança, na qual os docentes conseguem observar melhor os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno. Além disso, é possível ouvi-los e entendê-los, a fim de ajudá-los a compreender e ler o mundo através do conhecimento. Segundo Freire (1987, p. 46), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ademais, o conhecimento faz sentido para o estudante quando o transforma em sujeito que pode transformar o mundo, sendo, então, a educação uma forma de “libertar” o aluno.

8 ENTRE OBSTÁCULOS E DESAFIOS: OS ESTUDANTES DA EJA

O questionário foi enviado a 58 estudantes, sendo 23 homens e 35 mulheres, segundo a lista de matriculados na EJA. De acordo com os resultados, observa-se que, dos 25 estudantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, 19 deles são do sexo feminino e 6 do masculino.

Por intermédio desse índice e pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2020), podemos conjecturar que as mulheres têm buscado mais os estudos do que os homens, ou estes não têm disponibilidade para estudar. Entre os mais jovens, a faixa etária varia de 19 a 26 anos — a maioria dos entrevistados abandonou os estudos durante o ensino médio; os que têm mais idade, entre 38 e 55 anos, abandonaram a escola por falta de oportunidade ou porque precisaram trabalhar. Esse é um dado muito preocupante, pois temos cada vez mais jovens na EJA, o que é um indicativo de evasão escolar entre os adolescentes. Com a pandemia, esse dado pode ser muito maior futuramente.

Quanto à raça, a maioria se declara de cor parda, enquanto o restante se declara branca e preta. Essa realidade se justifica por ser a maioria de população residente de Ponta Porã, segundo o IBGE (2010), composta de brancos e pardos. Apesar de a pesquisa

não apresentar estudantes indígenas, vale destacar que, conforme o site da Funai (2021), a Coordenação Regional de Ponta Porã/MS atende aproximadamente 33 mil indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, em 56 áreas no extremo sul do MS, localizadas na fronteira entre Brasil e Paraguai.

Em relação ao estado civil, a metade é solteira; 16 deles possuem filhos, e a quantidade de filhos varia de um a seis. Considerando que 79,2% dos estudantes fazem uso do celular para o estudo, é possível que eles tenham que dividir esse mesmo aparelho com os filhos. Essa realidade e a falta de recursos digitais apropriados são um dos grandes responsáveis pela não continuidade das rotinas educativas durante a pandemia.

Quanto à nacionalidade, temos a maioria de brasileiros, mas três deles se declaram paraguaios. Isso porque Ponta Porã faz divisa seca com Pedro Juan Caballero/PY, sendo muito comum as escolas atenderem alunos provenientes do país vizinho, especialmente em razão do trânsito livre entre as cidades, pois ambas foram construídas a partir da linha de divisa entre os dois países, sem qualquer barreira, sendo consideradas cidades-gêmeas.

Outro dado importante, que corrobora o referencial teórico, é a ocupação dos estudantes da EJA. Observa-se que a realidade de Ponta Porã não é diferente das demais cidades brasileiras. A maioria dos entrevistados está desempregada ou sobrevive da informalidade¹⁴.

Diante do alto índice de desemprego, as dificuldades para entrar no mercado de trabalho ficam ainda mais evidentes para aqueles que não têm ensino superior ou básico, principalmente na pandemia. Essa realidade é o que faz os jovens retornarem para a escola. Ao serem perguntados por que escolheram fazer a EJA, as respostas dos jovens foram a necessidade de se preparar para o mercado de trabalho e aumentar a oportunidade de conseguir um emprego; enquanto para os que têm mais idade, foi adquirir conhecimentos e “vencer na vida” para dar um futuro melhor para a família. Assim, o que se observa é que, para os jovens, as dificuldades são maiores, uma vez que o mercado de trabalho, cada vez mais, exige experiência e qualificação.

Sobre a percepção dos educandos da EJA em relação ao ensino remoto e seu aprendizado, a primeira questão foi se a transferência das aulas presenciais para o ensino

¹⁴ Uma característica marcante de Ponta Porã é a existência do comércio popular (camelódromo) situado na linha internacional, o que pode justificar o percentual de informais apresentado.

remoto/não presencial impactou em seu processo de aprendizagem e de que forma. A questão era fechada, com três alternativas: *sim, positivamente*; *sim, negativamente*; *não impactou em nada*. Dos 26 respondentes, 20 optaram por “sim, positivamente”. Apesar da maioria ter assinalado que impactou positivamente, ao descreverem de que forma, as respostas demonstraram o contrário. Dentre as respostas positivas, temos: melhor concentração, flexibilização de horário de estudo, sanar as dúvidas com o professor e não ter transporte para ir à escola. Já os que talvez não tenham compreendido a questão, temos: é muito difícil estudar *on-line*, difícil compreender os conteúdos, aprendo melhor em sala de aula, aprendo melhor com o professor explicando na lousa, e o ensino presencial é melhor.

Outra questão muito importante, que responde até mesmo o objetivo desse artigo, é quanto às maiores dificuldades dos estudantes no ensino remoto. O gráfico 1 demonstra, mais uma vez, a diversidade de aprendizado dos estudantes da EJA, pois as opiniões divergiram entre eles. Para a maioria, está a necessidade e o apoio do professor e a compreensão dos conteúdos.

Gráfico 1 — Dificuldades no ensino remoto



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Considerando as respostas dos educadores em relação às dificuldades do ensino remoto, houve uma divergência entre as opiniões deles e as dos estudantes, pois, para os professores, os estudantes da EJA têm dificuldades com a tecnologia. O gráfico 1 mostra que, para os discentes, sua maior dificuldade está na necessidade do docente para sanar as dúvidas e auxiliá-los a compreender os exercícios.

Quanto aos dispositivos que os estudantes utilizam para o ensino remoto, a maioria usou *smartphones*, e uma parcela mínima, o computador. Esse dado justifica, talvez, a escolha do aplicativo *WhatsApp* como principal ferramenta didático-pedagógica dos professores, como uma forma de alcançar todos os estudantes e, em segundo lugar, a plataforma digital *Google Class*. Nesse contexto, em especial para os estudantes com dificuldades de acesso, as atividades também ficaram disponibilizadas na forma impressa (para buscar na escola) ou em ambos os formatos (*on-line* e impressa). Apesar de a maioria dos alunos estar satisfeita com a metodologia escolhida pela escola e pelos professores, muitos não conseguem esclarecer as dúvidas, destacando, ainda, que as aulas presenciais são mais bem aproveitadas.

A pesquisa teve uma devolutiva de 43% dos estudantes. Como não houve possibilidade de entrega do questionário impresso, em virtude do prazo e da organização da escola, não sabemos ao certo quantos educandos dessa escola sofrem com a exclusão digital, mas esses dados sugerem um indicativo da exclusão digital.

Como conclusão da seção do questionário sobre ensino remoto, foram propostas duas questões abertas de caráter opcional para que os estudantes descrevessem o que era, para eles, o ensino remoto e a EJA com base em suas experiências.

Após a análise dos relatos, foi possível visualizar que a maioria deles vê o ensino remoto como EaD. Porém, como já discutido neste texto, o ensino remoto e EaD não são a mesma coisa, consistindo em um entendimento equivocado provocado pela semelhança do uso dos meios eletrônicos e a *internet*. A EaD é uma modalidade assim como a EJA, garantida por lei, na qual as aulas ocorrem de modo assíncrono, com uma flexibilidade maior na rotina do dia a dia dos estudantes que por ela optarem; enquanto, no ensino remoto, as aulas ocorrem de forma virtual em tempo real, síncrona.

Por meio dos depoimentos, percebe-se que a EJA, mesmo com tantos desafios, tem se mostrado de extrema importância no âmbito educacional, pois proporciona e capacita os alunos para o exercício da cidadania, devolvendo a chance de torná-los participativos e socialmente produtivos, como ficou claro nos depoimentos. Por diversos motivos, esses estudantes abandonaram os estudos ou não tiveram oportunidade de acesso. Eles retornam para a escola, cada qual com um objetivo específico, uns por necessidade, outros em busca de qualificação e superação.

9 ENTRE OBSTÁCULOS E DESAFIOS: OS ESTUDANTES DA EJA

Apesar de a educação ser um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), equiparando-a à saúde, à alimentação, à segurança, entre outros, devendo proporcionar aos discentes um preparo não apenas à vida acadêmica, como também para atuarem de forma eficaz na sociedade, o que se observa é que a educação brasileira continua sendo excludente e marcada por uma sucessão de avanços e tropeços. Muitos desafios foram intensificados com a pandemia de Covid-19, como a inclusão digital, a necessidade de expansão das oportunidades escolares, a falta de um sistema organizado com base nacional, somados às políticas educacionais até então existentes, estiveram longe do significado de democracia.

Em relação ao cenário da EJA na Escola Estadual Deputado Fernando Cláudio Capiberibe Saldanha em Ponta Porã/MS, durante a pandemia, no início da pesquisa, a hipótese era que o maior desafio para o ensino remoto seria a falta do letramento digital e equipamentos tecnológicos. Porém, com este trabalho, compreendeu-se que tanto professores quanto estudantes tiveram, sim, dificuldades com as tecnologias, mas se adaptaram. Assim, a maior dificuldade deles foi o distanciamento, a falta de contato entre docentes e discentes. Em acréscimo, para os professores, o maior desafio foi lidar com a tecnologia e fazer os educandos compreenderem o conteúdo através dela. Já para os estudantes, o maior obstáculo foi entender o conteúdo e realizar as atividades sem o auxílio do educador. Dessa forma, ficou evidente que os professores e estudantes de Ponta Porã carecem de interação na mediação dos conteúdos, pois, por meio do contato, eles se sentem mais confortáveis para fazer perguntas e sanar as dúvidas e, conseqüentemente, há melhor aproveitamento.

Além disso, a pesquisa demonstrou que as condições de vida das pessoas são importantes no processo de escolarização: melhorar as condições de vida é o fator principal para aprimorar a escolarização. Assim, a EJA necessita da experiência presencial e humanizadora para que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente significativo, em prol de uma educação libertadora. Ainda, reforçou-se que é preciso, com urgência, que

políticas públicas se materializem, a fim de que a EJA saia da margem de invisibilidade, até mesmo das políticas educacionais, pois uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, como afirma Freire (1987), antes de ser política, a democracia é uma forma de vida.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. UFRGS, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

CIEB. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. São Paulo: CONSED, 2020. Disponível em:

<https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ENIR BEZERRA. **Entrevista concedida aos pesquisadores em Ponta Porã**. Ponta Porã, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNAI. **Indígenas em Ponta Porã**. Brasília: FUNAI, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/coordenacoes-regionais-funai/cr-ponta-pora> . Acesso em: 17 set. 2021.

GUEDES, Douglas Souza; RANGEL, Tauã Lima Verdan. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. In: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 17-37. 89 v.

IBGE. **Cidades de Mato Grosso do Sul**: Ponta Porã/MS. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora/panorama>. Acesso em: 18 set. 2021.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007. Acesso em: 25 ago. 2021.

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.], v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemosserra.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PASCHE, Bruna. Escolas Estaduais de MS perdem 15 mil alunos em ano de pandemia. **Correio do Estado**, Campo Grande, 22 fev. 2021. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/governo-registra-queda-de-mais-de-15-mil-matriculas-em-2021/382699>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PROCURA por EJA a distância cresceu 20% em 2020. **Ponta Porã News**, Ponta Porã, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.pontaporainforma.com.br/procura-por-eja-a-distancia-cresceu-20-em-2020/>. Acesso em: 26 set. 2021.

QEDU. **Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil.** QEDU, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5006606-ponta-pora> Acesso em: 23 set. 2021.

RAIMUNDA LUZIA. **Entrevista concedida aos pesquisadores em Ponta Porã.** Ponta Porã, 2021.

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

SOUZA, Maria Marlete de. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia no contexto brasileiro. **Pensar a Educação em pauta**, Belo Horizonte, 23 out. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

TIA EVA. **Entrevista concedida aos pesquisadores em Ponta Porã.** Ponta Porã, 2021.

Seção: Formação de professores | **Ensaio dissertativo** |

DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3393

Inquietações sobre o ensino remoto no contexto do CEEJA

Concerns about remote teaching in the context of CEEJA

Inquietaciones sobre la enseñanza remota en el contexto del CEEJA

Leila Mary Motoki

Especialista e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências

E-mail: leila.motoki@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-651X>

Eliana Marques Zanata

Doutora em Educação Especial

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências

E-mail: eliana.zanata@unesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>

RESUMO

O contexto da Pandemia Covid-19 trouxe mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino remoto. Entende-se que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem experimentaram inquietações e dificuldades com a apropriação das ferramentas digitais para a educação. No entanto, para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os problemas enfrentados foram ainda maiores, visto que muitos ainda não utilizavam a internet e seus recursos em seu dia a dia quando se deu o isolamento social. Este ensaio dissertativo propõe discutir, a partir de obras que tratam das especificidades da EJA e uso das TDIC para educação, quais foram as adversidades fomentadas pela exclusão digital desses jovens e adultos e como essas tecnologias podem promover a autonomia na aprendizagem. O novo cenário evidenciou a escassez de recursos e políticas públicas voltadas para aprendizagem efetivamente emancipatória.

Palavras-chave: EJA. Ensino remoto. Exclusão digital. Pandemia.

ABSTRACT

The context of the Covid-19 Pandemic has brought about significant changes to the Brazilian educational system, especially regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) for Remote Teaching. It's possible to state that everyone involved in the teaching and learning process experienced concerns and difficulties with the appropriation of digital tools for education. However, for the students of Youth and Adult Education (EJA) the problems were even greater, since many still did not use the internet and its resources in their daily lives when social isolation took place. In this sense, this essay proposes to discuss, based on works that deal with the specificities of EJA and the use of TDIC for education, the adversities fostered by the digital exclusion of these young people and adults and how these technologies can promote autonomy in the learning process. The new scenario evidenced the scarcity of resources and public policies that aim at an effectively emancipatory learning.

Keywords: EJA. Remote teaching. Digital exclusion. Pandemic.

RESUMEN

El contexto de la Pandemia de la Covid-19 ha traído cambios significativos en el sistema educativo brasileño, especialmente en lo que se refiere al uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) para la Enseñanza Remota. Se entiende que todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje experimentaron inquietudes y dificultades con la apropiación de herramientas digitales para la educación. Sin embargo, para los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) los problemas enfrentados fueron aún más grandes, ya que muchos aún no utilizaban internet y sus recursos en su vida cotidiana cuando se dió el aislamiento social. Esta disertación se propone discutir, a partir de trabajos que abordan las especificidades de la EJA y el uso de las TDIC para la educación, cuáles fueron las adversidades propiciadas por la exclusión digital de estos jóvenes y adultos y cómo estas tecnologías pueden promover la autonomía en el aprendizaje. El nuevo escenario evidenció la escasez de recursos y políticas públicas dirigidas a un aprendizaje efectivamente emancipador.

Palabras clave: EJA. Enseñanza remota. Exclusión digital. Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem passado por diversas transformações no que se refere às teorias educacionais que a fundamentam somadas aos propósitos que a alicerçam. Assim, é possível observar que tais mudanças ocorreram quando as demandas já não eram mais atendidas pelas necessidades advindas do desenvolvimento da sociedade. Atualmente, tem-se uma EJA voltada ao Mundo do Trabalho, visto que essa modalidade de ensino tem a incumbência de oportunizar o desenvolvimento profissional de seus educandos.

Em 2020, devido à pandemia pela *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), houve determinações federais que suspenderam as aulas presenciais e a homologação da

Deliberação CEE184/2020 do estado de São Paulo dispôs sobre a aplicação de avaliações escolares remotas para os alunos dos CEEJAs com o intuito de que esses estudantes pudessem concluir seus cursos.

É preciso ressaltar que a implementação de aulas remotas em todas as escolas brasileiras elucidaram as dificuldades enfrentadas pelos educandos, principalmente de escolas públicas, no que se refere ao uso das TDIC para educação. Tais tecnologias foram a principal forma de se estabelecer o vínculo entre esses alunos com os conteúdos escolares e seus professores. Essa dificuldade se deu pela falta de acesso à internet e a ferramentas digitais necessárias para as aulas on-line.

Assim como os alunos da rede regular de ensino, muitos alunos da EJA também enfrentaram esses percalços pelos mesmos motivos, somados à sua inabilidade ao uso das TDIC. Tal dificuldade se deu, principalmente, por se tratarem de imigrantes digitais. Para Prensky (2001, p. 1) é importante entender que, à medida que os imigrantes digitais aprendem, como todos os imigrantes — alguns melhores que outros — eles mantêm um certo grau de sotaque que os remetem ao seu passado. O sotaque do imigrante digital pode ser percebido em sua forma de recorrer à *internet* para obter informações ou ao ler primeiro um manual de um programa, em vez de assumir que o próprio programa o ensinará a utilizá-lo. Atualmente, as pessoas mais velhas foram “socializadas” diferentemente de seus filhos e estão no processo de aprendizagem da nova linguagem. Segundo os cientistas, quando a língua é aprendida na fase adulta, vai para diferente parte do cérebro.

É visível que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) torna-se cada vez mais imprescindível para o mundo e que esses avanços tecnológicos têm seus reflexos em todas as esferas sociais: nas relações interpessoais, no trabalho e na educação. No entanto, muitos aportes teóricos que tratam do uso desses recursos digitais para a Educação Básica são voltados especificamente para a educação no ensino regular, pouco se fala em escolas para EJA que promovam amplamente a aprendizagem por meio de ferramentas digitais. Entende-se que, quando se pensa em uso das TDIC que promovam a aprendizagem aos alunos da EJA, não se remete ao ensino à distância (EAD), mas ao uso de ferramentas que contribuam para aquisição de conhecimentos.

Ao se pensar em inclusão digital na EJA, precisa-se entender que essa modalidade de ensino deve ser vista com especial cuidado, pois ela atende alunos que, por diversas

razões, não puderam concluir seus estudos na idade adequada. Além disso, muitos alunos também não têm acesso às TDIC, tampouco as utilizam para a aprendizagem, reforçando ainda mais a exclusão social que permeia a trajetória de vida de muitos educandos.

Conseqüentemente, a implementação do ensino remoto nas redes educacionais, em 2020, expuseram claramente essa desigualdade social no país e seus resultados na educação. Apesar de amplo movimento e compromisso com o ensino por grande parte dos profissionais que atuam na educação, durante a pandemia, a maior parte das escolas públicas não estavam preparadas para a implementação das aulas remotas.

Não obstante a constituição de algumas políticas públicas educacionais voltadas à inserção das TDIC, desde o ensino infantil, para que as escolas consigam integrá-las às práticas pedagógicas visando a uma formação que atenda às demandas do mercado de trabalho e às mudanças advindas do universo digital e da cibercultura, percebe-se, cada vez mais, a importância de se propiciar a inclusão digital especificamente na EJA, pois grande parte desses discentes já exerce uma profissão. Dessa forma, torna-se importante uma reflexão acerca desse contexto com o objetivo de estimular e fomentar meios que possibilitem o uso crítico e inclusivo das ferramentas digitais para formação de jovens e adultos.

Apesar disso, é possível considerar que, mesmo diante de condições adversas para delinear o ensino remoto, algumas subvenções na educação podem ser apontadas com as ações que ocorreram em meio à pandemia e ao isolamento social inevitável: houve, mesmo sem uma metodologia sistemática, a diversidade na utilização das TDIC em todo contexto educacional brasileiro, inclusive nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), local onde ocorrera esta pesquisa.

Assim, o foco das reflexões deve estar centrado em questionamentos mais amplos como: quais foram as contribuições e desafios do uso das TDIC, durante a pandemia pela COVID-19? Quais as suas implicações na prática docente e na aprendizagem dos alunos em um Centro de Educação de Jovens e Adultos? Quais ações ainda são necessárias para a inclusão digital na EJA?

Os desafios para que a TDIC sejam utilizadas na EJA devem ser amplamente estudados e discutidos de maneira que as escolas consigam viabilizar metodologias que auxiliem na inclusão digital para esse público-alvo. Assim, objetivamos trazer uma

discussão não apenas da inclusão das tecnologias e a importância da inclusão digital desses alunos nessa seara, mas também a necessidade de reflexão sobre outra vertente que requer especial atenção: a formação de professores que atuam no CEEJA, pois esses docentes são procedentes da rede regular de ensino e requerem formações inerentes às metodologias ativas, uma vez que já atuam em um contexto híbrido para EJA.

2 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO CEEJA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 37, será assegurada, pelos sistemas de ensino, a oferta de cursos e exames, gratuitamente, aos jovens e adultos, para que possam ter acesso às oportunidades educacionais apropriadas.

No Estado de São Paulo, há oferta de cursos de Ensino Fundamental, a partir de 15 anos e Ensino Médio, a partir de 18 anos, para que os jovens e adultos concluam seus estudos. Além das escolas presenciais para EJA, há também o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e os Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos (CEEJAs).

O CEEJA, enquanto política pública implementada e consolidada no estado de São Paulo, voltada para a EJA, configura-se em centros educacionais alocados em 39 unidades nos municípios paulistas. O Centro Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA) atende alunos, a partir dos 18 anos, que buscam a conclusão dos estudos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, modalidade em que as matrículas são realizadas durante todo o ano letivo e a conclusão dos cursos também. Dessa forma, há grande e constante rotatividade de alunos durante seu período de estudos.

A organização do atendimento aos alunos no CEEJA compreende uma carga horária flexível em que os professores ficam à disposição para o atendimento individualizado ao aluno, de segunda a sexta-feira, nos períodos da manhã, tarde e noite. No ato da matrícula, o aluno traça um plano de estudos individualizado e recebe gratuitamente e gradualmente o material de estudos, o qual poderá ser utilizado em local de livre escolha, e os alunos definem o tempo para finalizar seus estudos de acordo com seu ritmo e sua realidade. Eles têm autonomia para desenvolver os estudos e atividades fora do

ambiente escolar e retornam sistematicamente ao CEEJA, de acordo com sua disponibilidade, para atendimento pedagógico individualizado com vistas a sanar possíveis dúvidas de seus estudos e realizar as avaliações para conclusão dos componentes curriculares nos quais estão matriculados.

Os estudantes do CEEJA, em sua maioria, são pertencentes à classe de trabalhadores e necessitam conciliar seus estudos ao emprego e suas responsabilidades familiares. Há também uma grande parcela de alunos que se encontram desempregados ou buscam, por meio da certificação, inserção no mercado de trabalho, além dos alunos que retornam aos estudos quando se aposentam a fim de conquistar realização pessoal. Assim, percebe-se a heterogeneidade que compõe esse público-alvo.

Em determinado contexto, esses discentes abandonaram seus estudos e isso se deve a diversas razões, sendo as duas principais: a necessidade de sua inserção no mercado de trabalho ou por não se sentirem pertencentes à escola. Ultimamente, percebe-se que o público-alvo dessa modalidade de ensino está cada vez mais jovem, o que aponta para um número significativo de evasão escolar na rede regular de ensino. Observa-se, assim, que esses alunos da EJA representam uma classe à margem da sociedade.

Frente a essa realidade, é preciso que a escola seja um espaço aberto para atender às necessidades desse público-alvo e, conseqüentemente, fazer com que eles se sintam pertencentes ao ambiente de aprendizagem. Para tanto, faz-se mister que a escola ofereça estratégias diversificadas para a construção de conhecimentos de seus educandos, além de oportunizar ferramentas que estimulem sua autonomia.

Para muitos alunos, a conclusão dos estudos significa maiores chances para sua inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo ou a possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Desse modo, requer-se ainda mais que a escola adquira caráter emancipador e libertador, tornando seus educandos capazes de ter consciência de sua importância e participação na sociedade.

O desafio presente está em intervir na condição de alunos que, imbuídos de baixa autoestima, desestimulados ou sem tempo para se dedicarem aos estudos, acabam desistindo também do CEEJA, modalidade que mesmo tendo maior flexibilidade, ainda possui alta taxa de evasão escolar.

3 REFLETINDO SOBRE O ALCANCE DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EJA

Os avanços das tecnologias digitais que fazem parte da vida cotidiana de grande parte da sociedade têm ocorrido de forma tão rápida que mudanças significativas são experimentadas em todas as esferas das relações humanas e os processos educacionais não podem ficar à margem dessa transformação, incluindo a EJA.

Pérez Gómez (2015) reconhece a *internet* como um espaço ativo e poderoso para a comunicação que possibilita múltiplas ações interativas que suscitem na criação, na mobilização e na expressão. As TDIC ganharam destaque substancialmente como base para as novas exigências pedagógicas oriundas da necessidade de isolamento social e aulas não presenciais devido à pandemia de um novo vírus. Esta condição acabou por emergir a necessidade de se buscar subsídios teóricos que contribuam para o uso das tecnologias digitais para o ensino. De acordo com Campos e Blikstein (2019, p. 10):

Em relação ao desenvolvimento profissional docente ao longo de sua carreira, apontamos dois letramentos importantes: tecnológico e pedagógico. As tecnologias de informação e comunicação têm grande influência na escola atualmente, integrando inclusive materiais didáticos e aprimorando processos administrativos e pedagógicos, bem como proporcionando ferramentas de apoio ao ensino, sejam físicas ou digitais. Com efeito, é importante que o professor possa compreender a utilização das tecnologias em sua prática e como instrumentalizar-se quanto ao uso dos diferentes tipos de tecnologias disponíveis, sendo esse um processo permanente.

Pressupõe-se a necessidade de um trabalho fundamentado na apropriação dos conhecimentos e propostas constantes nas principais obras acerca do uso das tecnologias para o ensino na Educação de Jovens e Adultos à luz da pedagogia libertadora preconizada por Paulo Freire, priorizando-se as reflexões e discussões no que concerne às relações dialógicas na educação e que apontam para o uso da tecnologia de maneira crítica e consciente.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem,

para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e mulheres. (FREIRE, 2020, p. 127).

Dessa forma, não é possível dissociar, mesmo que em contexto de pandemia, as ponderações quanto ao uso das TDIC pela EJA e seu propósito político e social, relacionando-o à efetivação do currículo na perspectiva crítico-emancipatória.

Uma publicação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019, p. 19) que avalia o desenvolvimento da *internet* no Brasil a partir de Indicadores da Universalidade apontou que o ambiente da *internet* no país é forte e positivo ao considerar padrões internacionais, no entanto, apesar desse número crescente de usuários, ainda existe grande parte da população que não possui nenhum tipo de acesso à *internet*. Foi observado que isso se dá, principalmente, entre as pessoas mais pobres, àqueles que possuem mais de sessenta anos e também aos moradores da zona rural.

Apesar da exclusão digital que integra o cenário da desigualdade social brasileira, alguns programas do governo federal buscam ampliar o acesso às TDIC na educação. São exemplos: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2021a) – PROINFO – que leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2021b) que amplia a jornada escolar nas redes públicas e promovem diversas atividades optativas, entre elas comunicação e uso de mídias e cultura digital.

Além desses programas federais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou, em 2019, o Programa Inova Educação (SÃO PAULO, 2021) que aumentou, em 2020, a carga horária dos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede regular de ensino, com a inserção de três novas disciplinas, entre elas, uma de Tecnologia. O programa, no entanto, não contemplou os alunos dos CEEJAs, o que corrobora para ampliar o cenário de exclusão digital desse público-alvo.

Segundo o documento da UNESCO (2019, p. 19), conjunto de indicadores revelam que, apesar de algumas políticas públicas para o desenvolvimento da *internet* nas escolas públicas brasileiras terem sido implementadas nas últimas décadas, não se percebe um avanço satisfatório no que se refere ao uso das TDIC para a educação. A pesquisa aponta

que isso se deve à falta da eficácia das políticas governamentais de desenvolvimento de telecomunicações, principalmente em regiões mais pobres que não têm acesso a redes de alta velocidade. O texto revela que há falhas na política de universalização de acesso à internet no Brasil.

Essas novas metodologias esbarraram em um problema muito maior e antigo: a desigualdade social e sua relação direta com a educação de qualidade e acesso aos conhecimentos. Como já apontava Freire (1983, p. 99):

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

Percebe-se, assim, que principalmente a escola pública encontra-se estagnada diante das mudanças decorrentes da era digital, mesmo antes da pandemia, contribuindo para ressaltar a desigualdade entre as classes sociais. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 28):

Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. As transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar, sobre reinventar a escola.

De acordo com Silveira (2001, p. 18):

A exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância.

As aulas remotas elucidaram ainda mais a exclusão social que permeia a trajetória da construção histórica de identidade dos alunos da EJA em nossa sociedade. Em relação às políticas públicas sociais e educacionais, pouco foram os movimentos que priorizassem

os educandos pertencentes às classes populares, quanto mais àqueles que, por alguma razão, não concluíram seus estudos em idade considerada adequada.

O desenvolvimento do processo de globalização que sempre foi defendido pelo Capitalismo desnudou a desigualdade acentuada por essa política neoliberal, visto que o acesso aos avanços tecnológicos é ofertado apenas às classes dominantes.

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2020, p. 125).

Para Freire (1983), somente uma educação dialógica e problematizante poderá suscitar na construção da consciência dos oprimidos de sua condição e sua relação com o mundo. O enfrentamento da realidade e superação dos obstáculos apenas poderão ser alcançados quando as massas populares reivindicarem por uma sociedade justa e igualitária.

Nessa perspectiva, há necessidade de que educadores e educandos discutam e reflitam sobre a importância da inclusão digital para a aprendizagem, bem como suas vantagens na estruturação da autonomia do conhecimento.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (FREIRE, 1983, p. 160).

Para Freire (2020), a formação docente exige diversidades de saberes que proporcionem aos educando mudanças significativas. Assim, sob a perspectiva freireana, espera-se não apenas que esses docentes dominem as TDIC para o ensino e aprendizagem, mas que, com elas, desenvolvam o conhecimento crítico, ético, dialético, criativo e autônomo de seus educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, tem-se uma EJA voltada para o mercado de trabalho e conseqüentemente, para atender a esse público-alvo, são disponibilizados alguns cursos e exames com

certificação. As especificidades das metodologias de ensino do CEEJA, que podem ser consideradas bastante inovadoras em relação às tradicionais – com atendimento personalizado em que o processo de ensino e aprendizagem é centrado no aluno – criam oportunidades para que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sejam exploradas em suas potencialidades.

Entretanto, o ensino e avaliações remotas que foram abruptamente implementadas em 2020 expôs a realidade que faz parte do cotidiano de aprendizagem de muitos alunos da EJA: as TDIC não eram exploradas para a aprendizagem.

Além disso, os docentes também enfrentaram muitos desafios ao se depararem com a necessidade de reformularem suas aulas como alternativas emergenciais para que os alunos pudessem dar continuidade aos seus estudos diante do distanciamento social. Somando-se a essas dificuldades, os professores ainda se depararam com muitos alunos, principalmente os menos jovens, que não possuíam nenhum conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais.

Devido à especificidade do seu material (EJA – Mundo do Trabalho) e dos roteiros de estudos particulares de cada Centro, a escola precisou, com autonomia, organizar estratégias de aprendizagem no modelo remoto. Neste novo cenário, os docentes precisaram se apropriar do uso das TDIC para dar continuidade ao processo de ensino para que os alunos pudessem concluir o curso.

Portanto, torna-se importante buscar respostas aos questionamentos e às reflexões acerca das dificuldades e facilidades geradas pelas ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem para os discentes da EJA.

Entende-se que algumas ferramentas criadas para aulas remotas durante a pandemia possam ser frequentemente exploradas pelas escolas, contribuindo para a apropriação de novas metodologias voltadas ao ensino híbrido, mas, para tanto, há necessidade da oferta de formação continuada em serviço para os docentes dos CEEJAs, levando-se em conta não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos por parte desses professores, mas também conhecimentos referentes às metodologias híbridas que promovam aprendizagem dos educandos de maneira inclusiva e emancipatória.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo** – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 11 jun. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saiba Mais** – Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%2C>. Acesso em: 11 jun. 2021b.

CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

PÉREZ GÓMES, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants Part 1. **On the Horizon, Bingley**, v. 9, n. 5, p. 1-6, set./out, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Inova educação**. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVEIRA, S. A. da. **Inclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

UNESCO. **Assessing internet development in Brazil: using UNESCO's internet universality ROAM-X indicators**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing_Internet_Development_in_Brazil.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

Seção: Formação de professores | Artigo original |

DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3294

A educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo e a interface com a educação popular: reflexões iniciais

Youth and adult education in the context of countryside education and the interface with popular education: initial reflections

La educación de jóvenes y adultos en el contexto educativo del campo y la interfaz con la educación popular: reflexiones iniciales

Edineia Natalino da Silva Santos

Doutora em Educação

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP

E-mail: edineia.santos@unemat.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4176-5686>

Romualdo Dias

Doutor em Filosofia da Ciência e em Livre Docência

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP

E-mail: romualdo.dias@commonactionforum.net

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7500-7528>

RESUMO

O artigo objetiva apresentar algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e a interlocução com a Educação Popular, respaldado em uma pesquisa de abordagem de cunho qualitativa. As questões analisadas aqui pautam-se, em certa medida, no estudo do tipo da arte, balanço de produção do período de 2012 a 2016, disponível no banco de dados da CAPES,

sobre a temática a Educação de Jovens e Adultos no contexto do campo e a interlocução com a Educação Popular. Essa reflexão se fundamentou em Freire (1967; 2010; 2011; 2015) Hurtado (2006); Caldart (2000; 2004; 2003), entre outros. As pesquisas apresentam uma significativa contribuição das matrizes epistemológicas e práxis da Educação Popular nas experiências educativas, tanto da educação de Jovens e Adultos quanto da Educação do Campo, no tocante à ação-reflexão de uma educação para a compreensão da realidade e da emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Educação Popular.

ABSTRACT

The article aims to present some reflections on Youth and Adult Education, Field Education and the dialogue with Popular Education, based on qualitative research. The issues analyzed here are largely based on the study of the type of art, a balance of production from 2012 to 2016 available in the CAPES database on the theme. The reflections are based on Freire (1967; 2011; 2014; 2018), Hurtado (2006), Pontual (2006), Caldart (2006, 2009), among others. The research presents a significant contribution of the epistemological and praxis matrices of Popular Education in the educational practices of both Youth and Adult Education and Field Education regarding the action-reflection of an education for the understanding of reality and the emancipation of subjects.

Keywords: Youth and Adult Education. Field Education. Popular Education.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural y la interlocución con la Educación Popular, a partir de una investigación cualitativa. Los temas analizados aquí se basan, en gran medida, en el estudio del tipo de arte, balance de producción del período de 2012 a 2016, disponible en la base de datos CAPES, en el tema Educación de Jóvenes y Adultos en el contexto del campo y el diálogo con la Educación Popular. Esta reflexión se basó en Freire (1967; 2011; 2014; 2018), Hurtado (2006), Pontual (2006), Caldart (2006, 2009), entre otros. La investigación presenta un aporte significativo de las matrizes epistemológicas y praxis de la Educación Popular en las prácticas educativas tanto de la Educación de Jóvenes y Adultos como de la Educación Rural, en cuanto a la acción-reflexión de una educación para la comprensión de la realidad y la emancipación de los sujetos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación en el Campo. Educación Popular.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo (EC) e a Educação Popular (EP) são temas distintos, entretanto, pode-se dizer que muito se aproximam, uma vez que tanto a EJA quanto a EC trazem, ao longo de suas trajetórias históricas, o rico legado da Educação Popular no Brasil. Na atualidade, a EJA e EC pertencem à educação básica, sendo ambas assim reconhecidas como modalidades da educação básica através da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Historicamente, a trajetória de políticas públicas educacionais no Brasil, para a oferta à população do campo e dos sujeitos da EJA, tanto nos espaços urbanos como no

campo, passa por mudanças significativas a partir das décadas de 1990. Tais mudanças são estimuladas em especial por movimentos sociais. Na EJA, destacam-se os Fóruns Permanentes de Debates da Educação de Jovens e Adultos – FPDEJA, e, no contexto do rural, concomitantemente à luta pela reforma agrária, a Educação Básica do Campo, a educação formal para os povos do campo se fortifica diante das lutas por uma Educação do Campo são desencadeadas também na década de 1990, pelos movimentos sociais do campo, em nível nacional, foram essenciais, pois exerceram pressão junto ao Estado com vistas à proposição de políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo.

Para Caldart (2003), a educação do campo deve-se firmar e reafirmar em três ideias que alicerçaram a “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998. Destacamos, aqui, a primeira ideia: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 64). Para a autora, no movimento, é gestada uma nova prática de escola em que a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações dos sujeitos da comunidade.

Nesse sentido, nota-se que, tanto a EJA quanto a Educação do Campo buscam elementos nos princípios norteadores da educação popular, defendida por Paulo Freire e pautadas na construção de um currículo e organização pedagógica, com os educandos e não para os educandos, pois, só assim “a educação que reinventa pode ser um instrumento a mais no trabalho dos homens o criarem, transformando este que está aí” (BRANDÃO 2006, p. 16).

O movimento de Educação Popular no Brasil legou uma leitura positiva sobre o saber popular, evidenciando que a proposta pedagógica, não só para a educação de pessoas jovens e adultas, mas para todas as diversidades da educação, tende a “definir-se como um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político transformador da ordem social dominante” (BRANDÃO, 2006, p. 79). Nessa direção, a Educação Popular deve ser compreendida como um “movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (BRANDÃO, 2006, p. 75). Para que isso ocorra, deverá haver um diálogo com os saberes acumulados ao longo da vida que os sujeitos

trazem em seus conhecimentos, experiências, questionamentos e significados adquiridos em suas trajetórias.

Levando em consideração tal contexto, nosso trabalho, a partir da questão problematizadora, questiona: o que se tem produzido em âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sobre a interlocução da Educação Popular, e a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo? Propõe-se, então, identificar e realizar reflexões acerca dos trabalhos produzidos com a temática constante na problemática.

Como procedimentos, do tipo estado da arte, utilizou-se a técnica de coleta de balanço de produção do período de 2012 a 2016, disponível no banco de dados da CAPES, em trabalhos desenvolvidos com a temática Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo e a interlocução com a Educação Popular. Vale destacar trabalhos realizados do tipo estado da arte, são estudos “justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

O texto está organizado em três tópicos, a introdução, seguido das conceituações no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo (EC) e Educação Popular (EP). No terceiro tópico, procuramos realizar discussão dos dados à luz da teoria; assim, apresentamos os dados e tecemos algumas considerações e desafios para o campo educacional e a importância do diálogo com os saberes da EP, como processo de luta, amorosidade e movimentos de resistência e emancipação humana.

2 EDUCAÇÃO POPULAR E A INTERLOCUÇÃO COM A EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES CONCEITUAIS

2.1 Educação Popular

No Brasil, no final dos anos de 1950, intensificado nas décadas de 1960 e 1970, bem como nos países da América Latina, a Educação Popular (EP) continua sendo

apresentada como resultante da história latino-americana sob a influência da proposta da Teologia da Libertação, do Concílio Vaticano II, e do ideário da pedagogia de Paulo Freire e sua ação, em síntese expresso na própria dedicatória da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011, p. 3): “Aos esfarrapados do mundo e aos neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”, influenciou outros pensadores e ativistas sociais comprometidos com a transformação social.

Os estudos de Paludo (2006, p. 55) apontam a Educação Popular como uma concepção educativa em sua relação ao mesmo tempo como teoria e prática. Como prática “é vinculada ao ato de educar, [...] por uma intencionalidade transformadora. Como teoria, é resgatada como uma pedagogia, como uma Teoria da Educação, que está sempre em processo de revisão e (re)elaboração e que se alimenta de reflexão sobre o ato de educar visando (re)orientá-lo.”

Assim, a Educação Popular em seu seio embrionário como Movimento de Educação Popular a seu caráter de proposta pedagógica de pensamento crítico, constituiu-se num referencial teórico e instrumental para o surgimento e fortalecimento de diversos movimentos sociais, grupos de base, organizações sociais em torno da educação de pessoas jovens e adultas, alfabetização, trabalho comunitário, centros de culturas, bem como formação de lideranças de base. Para Garcés (2006, p. 78, “o popular da ‘educação popular’, desde os anos de 1960, optava exatamente pela promoção de práticas educativas ‘libertadoras’, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais”.

A inspiração pedagógica da EP, de caráter crítico, ético, epistemológico e político fundamentada em Paulo Freire, em síntese, consiste em que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.” (FREIRE, 2011, p. 54). Nessa direção, a própria pedagogia do oprimido, numa proposta de educação dialética contrapondo uma educação bancária, que, para Freire, passa a ser a pedagogia dos seres humanos empenhados em movimentos de luta por libertação. A transformação social na perspectiva freireana, não ocorreria e nem ocorre por decreto vinda por parte dos opressores, mas ela é possível diante de resultados de ações educativas realizados e organizados com os oprimidos para que assim ocorra a transformação dos indivíduos e das

estruturas sociais vigentes. Vale lembrar que essa teoria, em síntese, pelas próprias palavras de Freire (2011), deve levar em consideração que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão se desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011, p. 57).

A Educação Popular deve ser compreendida a partir de seus pilares fundamentais: ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico, numa perspectiva dialética com permanentes vínculos e compromissos políticos e éticos com as camadas populares. Nessa direção, sobre a EP Freire, afirmou:

Depois que entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para o exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... compreendo o saber que é sistematizado ao interior de um “saber-fazer” próximo aos grupos populares. Então...se descobre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 34).

Entender esse processo da própria definição de Educação popular amplia nossos horizontes e reflexões sobre o conhecimento da própria prática política de conhecer o mundo. Para Brandão (2006, p. 15), para pensar em educação popular, faz-se necessária uma revisão do próprio sentido da palavra educação, “[...] a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regidos pela diferença, para expor o próprio sentido da educação [...]”.

Na contemporaneidade, pode-se dizer que a EP, diante de sua flexibilidade, do compromisso dialético, ético e político com as novas demandas da sociedade na atualidade, enfrenta novos desafios, para tanto:

Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica (HURTADO, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, o legado freireano expresso na Educação Popular é delineado nos princípios da educação como ato político, com vistas à emancipação e cidadania do sujeito, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, numa busca para a transformação de si próprio e do meio social onde vive na necessidade constante da luta contra as injustiças e barbáries.

A Educação Popular pode ser também entendida como práticas políticas pedagógicas de denúncia à exclusão social das classes e grupos populares, numa possibilidade de criação de metodologias e referencial teóricos de inclusão social e respeito às diversidades sociais, numa forma de protesto contra-hegemônica. Nessa mesma linha de pensamento, Dias (1985, p.10) destaca que “uma metodologia em educação popular, deverá se referir à totalidade do indivíduo e à totalidade do contexto social. Os critérios surgem com a finalidade de garantir a referência com a totalidade”.

A própria ação metodológica na perspectiva de uma educação emancipatória não está arraigada às receitas e fórmulas pré-existentes, mas orientadas em seus princípios fundamentais de uma educação como instrumento fundamental para a transformação social.

2.2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos têm conceitos distintos, no entanto, vale lembrar que a Educação de Adultos, no Brasil e na América Latina, emerge nas problemáticas pautadas por Paulo Freire desde os anos de 1960, da necessidade de uma alfabetização com os princípios de uma educação emancipatória. Segundo Freire, em “Política e Educação: ensaios (2001)”, a educação de adultos, em sua forma conceitual, é mais bem compreendida se a situarmos com Educação Popular.

O conceito de Educação de Adultos, vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e

rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 21).

O pensador apresenta uma proposta educacional para as pessoas jovens adultas e idosas, na qual os objetos de conhecimentos devem estar diretamente relacionados com a realidade dos sujeitos, de forma que educador e educando são partícipes do processo educacional, não se aprisionando na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizante.

Com a redemocratização do Brasil, nos 1990, e com o viés neoliberal imperando nas políticas públicas do referido período, o Estado brasileiro capitalista circunscreveu a responsabilidade da Educação Básica aos Estados e Municípios, priorizando o atendimento às crianças e adolescentes na idade de escolarização. Diante dos avanços normativos legais, a Educação para as Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI) passa a ser reconhecida constitucionalmente, através da Constituição Federal Brasileira de 1988 que preceitua no Art. 208 a educação como direito de todos e dever do Estado, também é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394/96 – que passa a assumir a EJA como modalidade de educação, no Parecer nº CNE 11/ 2000, que traz três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. Ainda na Resolução CEB/CNE nº 1/2000, que reafirma a especificidade da modalidade, na Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e na Resolução CEB/CNE nº 1/2021. Assim, diante dessas normatizações legais, pode-se dizer que não foram suficientes para que a EJA obtivesse radicação no sistema, uma vez que o próprio Estado na lógica capitalista lhe dá o papel secundário.

Os referidos marcos legais reconhecem a EJA como modalidade da educação básica garantem financiamento e afirmam diretrizes curriculares, bem como estabelecem algumas regras para o atendimento às pessoas jovens, adultas e idosas que não possuem educação básica em tempo ideal e que, até então, ocupavam/ocupam um papel secundário nas políticas educacionais do país, principalmente se considerarmos os grupos menos favorecidos de nossa sociedade como indígenas, negros, mulheres, migrantes, pobres, entre outros.

Defendemos que a EJA deve ser compreendida para além dos marcos legais normatizadores, acrescida do reconhecimento da diversidade de seus sujeitos, das suas especificidades, de seus saberes e trajetórias de vidas, assim, pode-se dizer que a EJA:

Como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares (SOARES, GIOVANETE, GOMES, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, os jovens, os adultos e os idosos que se matriculam nessa modalidade de ensino são sujeitos que se situam num determinado tempo de vida, possuem suas especificidades e vivenciam realidades singulares. Assim, apresentam demandas e necessidades também diferenciadas. Diante das demandas e necessidades diferenciadas no contexto da EJA, é necessário pensar uma educação pública de qualidade adequada às especificidades e singularidades dos sujeitos. Como destaca Dayrel (2007) quando se refere aos segmentos da educação básica, fala-se de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, entretanto, ao se referir à EJA refere-se à educação, e não ensino. Nesse sentido já se nomeia os seus sujeitos, jovens e adultos. Essa diferença é muito significativa e tem relação com a própria história da EJA no Brasil, que está diretamente entrelaçada no berço da Educação Popular.

Nessa direção, a EJA deve ser compreendida para além da escolarização, transmissão de objeto de conhecimento. Conforme preceitua Freire (2015, p. 121), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.[...]”. Diante dos espaços escolares de EJA, é preciso reconhecer que seus sujeitos são diversos e possuem especificidades próprias, uma vez que essa modalidade lida com sujeitos em diferentes fases da vida: juventude, adulta e idosa, no qual o educador carece compreender que as juventudes, diante da sua diversidade, apresentam modos diferentes de ser jovem na sociedade. A própria andragogia, nos estudos de Furter (1974), apresenta que o processo de aprendizagem do adulto também difere da realidade da criança, adolescente e jovem.

Diante disso, para que a escola e os profissionais da educação possam estabelecer um diálogo com esses diferentes sujeitos, é necessário aguçar a curiosidade dos sujeitos, ao invés de domesticá-las, para que, dessa forma, “o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transmitida pelo professor” (FREIRE, 2015, p. 121).

Compreendendo a EJA como processo político e práticas pedagógicas, interligados aos princípios norteadores a educação popular, voltados para a juventude e para a vida adulta e idosa, sendo realizados dentro da instituição escolar e fora, vale destacar que seus sujeitos vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Diante dessa diversidade, parafraseando Paulo Freire (2015), é necessário que o professor se fortaleça no respeito da leitura de mundo do educando. Assim, o educador que respeita a leitura de mundo que o educando traz para a escola reconhece a historicidade do saber. Ainda para o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2015, p. 41).

O pensamento freireano nos traz a compreensão da relação pedagógica entre educador e educando, numa interlocução das matrizes pedagógicas da Educação popular. Nas palavras de Hurtado (2006), a Educação Popular, de acordo com seus fundamentos, diz que o ponto de partida de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que seja este. “O ponto de partida é sempre o senso comum dos educandos e não o rigor do educador” (HURTADO, 2006, p. 153).

2.3 Educação do Campo

A Educação do campo, no Brasil, surgiu diante das marchas e lutas dos movimentos sociais dos camponeses de luta pela reforma agrária, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que é gestado com propositura de lutar pela reforma agrária, melhores condições de vida e permanência no campo. A partir desses acontecimentos, acentuam-se as críticas à realidade da educação brasileira,

particularmente à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo. (CALDART, 2004).

A Educação Básica do Campo conquistou espaço na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, tratada no Artigo 28, que diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses de alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar dos avanços em âmbito legal, Caldart (2004) destaca que se faz necessário “dar um basta na visão estreita de educação do campo como preparação de mão de obra e a serviço do mercado” (p. 20), assim ultrapassando os limites *a priori* estabelecidos nas normativas, como afirmado na Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”.

Segundo Caldart (2004) e Machado (2009), é necessário que a organização da proposta curricular para os povos do campo seja construída não “para” o povo do campo, mas “com” o povo do campo, pois a construção de propostas curriculares distanciada da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que “muitas pessoas passem a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Caldart (2003) reforça que, no Brasil, a partir da organização nos movimentos populares, dentre as lutas e enfrentamento ao sistema, mudam a forma como a sociedade olha para o campo e seus sujeitos. Para a autora, a função educadora que os movimentos populares possuem, em movimento sociocultural de humanização das pessoas, traz o reconhecimento dos sujeitos camponeses como parte fundamental nesse processo. Nessa mesma direção, enfatiza que,

precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de

humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 61).

Na educação do campo, a escola necessita estar vinculada a um projeto de sociedade, compreendendo que cada classe desenvolve modelos de acordo com seus anseios e suas necessidades de reprodução. Como aborda Freire e Nogueira (2014, p. 33), “é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito”.

3 AS PRODUÇÕES DA EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Diante da questão problematizadora a saber: o que se tem produzido em âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sobre a interlocução da Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo?

Na intenção de se obter resposta realizamos uma pesquisa com levantamento de dados que estão disponíveis por meio digital (*internet*) no portal de acesso livre da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apresentam em seu resumo relação com a temática que envolve o universo foco de nosso estudo. Para tal, optamos em coletar nas referidas sínteses dos dados de produções de dissertações e teses contidas no banco digital no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponível na *internet* pelo endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, os trabalhos realizados num período de 05 anos compreendido de 2012 a 2016.

Sobre a escolha em realizar a pesquisa de levantamento bibliográfico com leituras nos resumos das produções, Ferreira (2002, p. 268), destaca, que “o crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa”.

Na primeira etapa dessa pesquisa, utilizamos três descritores, descritos, com aspas, a princípio, realizando-se uma consulta com os descritores juntos da seguinte forma: “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo”, e identificaram-se 987.215 trabalhos. Diante da quantidade expressiva de produções, optou-se por “redefinir meus resultados”, desta vez por área de conhecimento: educação, a partir do qual localizamos 42.418 trabalhos.

Ainda para este trabalho, perante o número expressivo de trabalhos produzidos no intervalo temporal, houve a impossibilidade de leitura do quantitativo das produções apresentadas, sendo necessário, então, “redefinir meus resultados”, desta vez propondo identificar as produções só na área da educação no período de 05 anos (2012-2016), assim, o filtro de intervalo temporal iniciou-se pelo ano 2012. Nessa redefinição apareceram 3.470 trabalhos somente no ano de 2012. Entretanto, ainda diante dos resultados encontrados, não foi possível averiguar o quantitativo de trabalhos filtrados no banco de dados da CAPES, tendo em vista uma problemática em não ter disponível os resumos das pesquisas, pois os trabalhos são “anteriores à plataforma Sucupira¹”, já que são anteriores à criação dessa importante plataforma.

A segunda etapa da pesquisa nos proporcionou visitar as pistas mencionadas pela Cartografia às atividades inerentes ao ofício do cartógrafo e da Cartografia, que se é “em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema.” (KASTRUP, 2015, p. 40). Nesse sentido, retomamos e focamos na nossa problemática central a saber: como se configuram as produções acadêmicas a nível de pós-graduação que envolvam os princípios da Educação Popular e a interface com a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo?

Diante de tal atitude, a terceira etapa da pesquisa foi a reorganização dos descritores desta vez em frases.

Para atender a nossa demanda em uma única pesquisa da seguinte forma: “princípios da educação popular”; “EJA no campo”. Com esses descritores obtivemos num

¹ É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). [...] A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. (Informações extraídas da página eletrônica da CAPES, 2014: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>).

primeiro momento, o resultado com 35 pesquisas; em seguida, foi necessário “redefinir meus resultados” por “ano”, então a escolha temporal que compreende 05 anos (2012-2016). Também foi encontrado o resultado de 18 pesquisas, sendo que, no ano de 2012, não apareceu nenhuma pesquisa; o ano de 2013, com 05 pesquisas; 2014 com 04 pesquisas; 2015 com 06; e 2016 com 03 pesquisas. Foi necessário realizar a quarta etapa da pesquisa, com terceira e última redefinição dos “meus resultados”, desta vez por “área do conhecimento”: Educação e também por “área de conhecimento”: “Educação de Jovens e Adultos”, apresentando, então, um resultado com 14 pesquisas que fizeram parte integrante desse mapeamento. No gráfico 01, apresentamos a distribuição dos trabalhos em quantitativo ano x teses e dissertações.

Figura 1 – Gráfico de Total de trabalhos encontrados no Banco de Resumo da CAPES/ por descritores e por nível de pesquisa-dissertações e teses – área do conhecimento: Educação e área de conhecimento: “Educação de Jovens e Adultos”



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Desse total dos 14 resumos encontrados, quatro são de pesquisas realizadas em âmbito de doutorado prevalecendo o quantitativo de nove trabalhos de resultados de pesquisas de mestrados acadêmicos, sendo um em mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Do montante das produções desenvolvidas, 47% foram produzidas em Universidades da região do nordeste brasileiro, uma pesquisa na Universidade Federal do

Ceará, três na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), e, na Universidade do Estado da Bahia, dois trabalhos.

Na região sul do país, com 22% das produções, sendo uma pesquisa na Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, uma na Fundação Universidade de Passo Fundo e, na Universidade Federal de Pelotas, uma pesquisa.

Nas regiões sudeste e centro-oeste, com 14% das pesquisas encontradas sendo no Sudeste com uma pesquisa na Universidade Federal de São Carlos e uma na Universidade Federal de Uberlândia. No Centro-Oeste, sendo: uma pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, na Universidade Federal de Goiás, também uma pesquisa. Já na região norte, encontramos somente 01 trabalho produzido na Universidade Federal do Pará.

Diante dos dados analisados, nos é pertinente destacar alguns questionamentos: Por que o maior índice das produções com a temática da EJA no espaço do Campo envolvendo discussões com os princípios da educação popular são desenvolvidos na região nordeste? Por que a região sudeste com apenas duas pesquisas?

Esse quantitativo no número de pesquisas seria pela próprio processo histórico das mobilizações, reivindicações e lutas dos movimentos populares surgidos no Brasil, em especial em fins nas décadas 1950 e 1960 envolvendo setores da igreja através das comunidades eclesiais de base, da organização dos setores populares, movimentos de cultura popular (MCP), tanto do campo e do meio urbano, na luta contra a opressão, e a partir de 1964, contra as repressões desencadeadas pelo Regime Militar, implantado no Brasil, ou mesmo a própria importância do movimento social organizado no meio rural, principalmente no nordeste, como é o caso da alfabetização de adultos proferida pelo método Paulo Freire.

A perspectiva freireana não se tratava de uma técnica para apenas decifrar códigos (leitura e escrita), mas de uma mudança de paradigma com uma nova consciência da própria situação existente e da possibilidade de libertar-se do processo de opressão. Para Freire (1967), a educação deve ser concebida como ação social, uma educação vinculada à vida e não centrada nas palavras e desvinculada da realidade.

Dentro do total das produções disponíveis no banco de dados da CAPES, conforme evidenciado na figura 1, duas pesquisas aproximam das nossas intenções de

análises, sendo a primeira uma pesquisa da região Centro Oeste, dissertação de mestrado de Leite (2015) com o objetivo de analisar o projeto AJA-Expansão em termos de sua fundamentação nos princípios da educação popular e dos referenciais que subsidiaram as práticas de alfabetização, A autora retrata que, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto AJA-Expansão, “descobriu-se que a alfabetização partia de uma relação dialógica e conscientizadora”. (LEITE, 2015, p. 130). Outro trabalho que chama a nossa atenção é uma das pesquisas desenvolvidas na região nordeste, a dissertação de Frencken (2013), que apresenta o propósito central de identificar e analisar pressupostos da educação popular, presentes na prática de educadores de jovens e adultos, em uma escola municipal de Fortaleza-CE, identificando a proximidade dessas práticas às demandas dos educandos. Os pressupostos teóricos de ambas são que se fundamentam na concepção de educação libertadora de Paulo Freire, e tais fundamentos nos proporcionam algumas reflexões no papel do educador nesse processo de interlocução da EJA para além da escolarização.

Segundo Dias (2015, p. 10), “o educador se constitui na relação com o educando, nesse tipo de movimento em que a condição de um afetar o outro, oferece o referencial para o real trabalho educacional. Os dois se produzem nessa inter-relação”, acredita-se que é no afetar-se educador x educando, educando x educador que Paulo Freire se referia ao expressar:

É preciso que (o)educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui do educando e não do seu (FREIRE, 2011, p. 81).

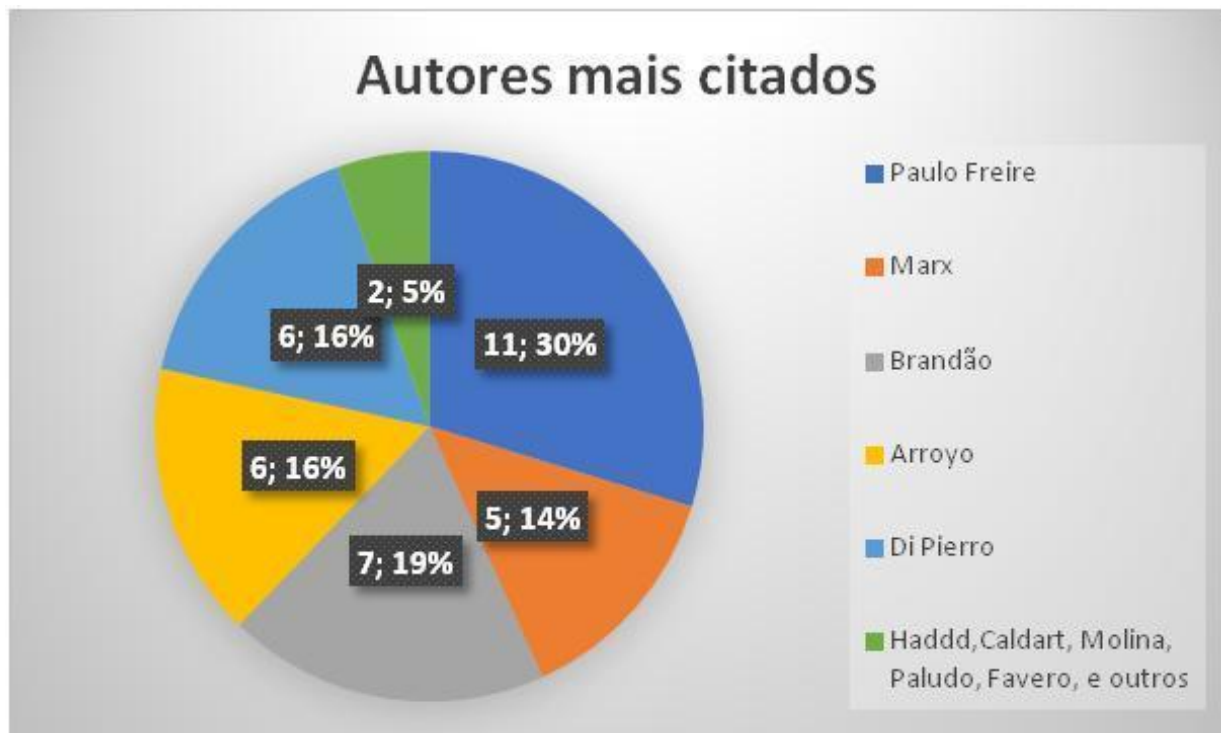
Segundo Freire (1967), a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Essa coragem consiste no processo de análise da realidade, no qual o educador não deve ser o transmissor de fórmulas prontas, mas deve proporcionar o debate compartilhado com os educandos.

No bojo do levantamento dos dados, foi possível perceber algumas tendências nos pressupostos metodológicos realizados no decorrer das pesquisas, em que a maioria das

pesquisas, no total de 79%, foram de abordagem de pesquisa qualitativa, mas apenas 21%, de abordagem quantitativa.

O que nos chamou a atenção de forma positiva foram as tendências dos referenciais utilizados para análises dos dados, conforme apresenta a figura 2 que possibilita perceber os pressupostos teóricos das pesquisas no universo pesquisado.

Figura 2 – Autores mais citados nos trabalhos



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Foi possível observar uma forte predominância da teoria nos pressupostos referenciados em Paulo Freire e Marx. Observa-se também a predominância das discussões dos princípios da educação popular as quais são fundamentadas por Carlos Rodrigues Brandão, Conceição Paludo e, nas questões da educação do campo, 6,16% trabalhos destacam os escritos de Miguel Arroyo, entre outros, como Roseli Caldart e Molina.

No processo de idas e vindas, nas (re)leituras, nos resumos das pesquisas em estudo, foi possível destacar também a predominância nas palavras-chaves descritas nos trabalhos. As palavras-chave predominantes foram: 50% de “Educação popular”; 26 %

“EJA”; 16% de “Educação do Campo”; “Educação Profissional” e “Proeja FIC” somam 7%; e 1% outras palavras. Entretanto, vale destacar que, apesar de aparecerem as palavras-chave “educação popular”, “EJA” e “educação do campo”, as pesquisas, em sua maioria, abordam aspectos da formação continuada dos professores, reflexões pertinentes ao déficit de aprendizagem dos educandos do campo, questões relacionadas a gênero, currículo e avaliação no processo aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES

Em nossas palavras iniciais, consideramos ser pertinente uma reflexão parafraseando Freire (1967), em sua obra “Educação como prática de liberdade”, a questão do Brasil, ainda no século XXI, consiste na superação da desigualdade social, na superação do analfabetismo e da problemática inexperiência democrática.

E nas palavras de Mézaros (2008), embora saibamos que a educação institucionalizada está sob forte influência da dominação do capitalismo, a educação sob a ótica do desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade, deve afastar-se das práticas educacionais neoliberais, para que assim tenha a tarefa de assegurar uma transformação de novo modelo de sociedade plenamente orgânica e sustentável.

Uma das possibilidades observadas a partir das nas nossas leituras da Interlocução da EJA e da Educação do Campo, a partir dos movimentos sociais do campo, é a possibilidade do diálogo no processo educacional em espaços escolares institucionalizados com os saberes da Educação Popular, uma vez que seus princípios estão sustentados nos pilares de opção moral e ética, consistindo em um processo de militância.

A Educação Popular é amorosa, esperançosa, é libertação, porque sua práxis parte da própria vivência, ou seja, da realidade dos sujeitos, para as análises teóricas, numa prática possível de transformar a realidade. Nesse viés, o processo educacional, os projetos pedagógicos, os objetos de conhecimentos vão se constituindo na formação humana, integral, autogestão e autossustentável.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20108.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 05 de julho de 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEE Nº11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. **Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo; v. 5).

DIAS, Romualdo. **Construindo a organização Popular**: Texto de apoio 3. 1985. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/.../Construindo+a+organizacao+popular+-+Romualdo+dias.p...

Acesso em: 10 mar. de 2020.

DIAS, Romualdo. **Educação de jovens e adultos: novas perspectivas!** Curitiba: Appris, 2015.

D. GARCÊS. M. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte” In: **Educação & sociedade**, ano xxiii, no 79, agosto/2002.

FRENCKEN, Claudete da Silva Morais. Educação de jovens e adultos e educação popular: pressupostos identificados na prática de educadores em sala de aula em Fortaleza. 2013. 188f. – **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FURTER, Pierre. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural.** Trad. Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Ed. Vozes Limitada, 1974.

HURTADO, C. N. Contribuições para o Debate latino-americano sobre a vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

KASTRUP. V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004) **Dissertação** (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Goiânia, 2015.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Caderno de Pesquisa: **Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PALUDO, Conceição Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. MEC, UNESCO, CEAAL, Brasília: 2006.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: vol. 6, núm. 19, set-dez., 2006.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Seção 3:
Políticas
Públicas

Seção: Políticas Públicas | **Relato de experiência** |
DOI: doi.org/10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3408

A efetivação do direito à educação: de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia (Covid-19): uma análise da proposta pedagógica de uma escola pública, Natal, Rio Grande do Norte

*The realization of the right to education of
young people, adults and the elderly in time of
pandemic (Covid-19): an analysis of the
pedagogical proposal of the José do Patrocínio
Municipal School, Natal, Rio Grande do Norte*

*La realización del derecho a la educación de
jóvenes, adultos y ancianos en tiempo de
pandemia (Covid-19): un análisis de la
propuesta pedagógica de la Escuela Pública,
Natal, Rio Grande do Norte*

Luiz Ricardo Ramalho de Almeida

Doutor em Educação (PPGE/UFRN)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: luizricardo@uern.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7236-9304>

RESUMO

A pandemia (Covid-19) trouxe grandes mudanças na vida das pessoas, principalmente, na vida educacional dos/as alunos/as da rede pública do país, em especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, os/as professores/as do nível I, alfabetização e nível II, sistematização da Escola Municipal José do Patrocínio, Natal, Rio Grande do Norte, elaboraram o projeto pedagógico, intitulado “O ensino remoto na educação de jovens e adultos (EJA): a efetivação do direito à educação e à saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de Pandemia (Covid-19)”, com o objetivo de efetivar os Direitos Sociais – Direito à Educação dos jovens, adultos e idosos, matriculados na EJA. As atividades desenvolvidas contemplaram: aulas síncronas (remotas), fórum de debates, plantão de dúvidas e atividades avaliativas realizadas por meio das plataformas como *Google Meet* e *Whatsapp*. Paralelamente ao projeto pedagógico em comento, realizamos uma pesquisa qualitativa em educação (LUDKE; ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 2012). Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante; gravação das aulas, posteriormente, transcritas; diário de campo; pesquisa documental; e análise de conteúdo. Os resultados desse trabalho foram organizados e apresentados à coordenação pedagógica sob forma de relatório e, posteriormente, em artigo científico, ora apresentado com o objetivo de socializar as análises e conclusões sobre a efetivação do Direito à Educação de jovens, adultos e idosos no período de pandemia (Covid-19). Diante dos resultados, inferimos que o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o período de pandemia (junho a dezembro/2020) promoveu: a inclusão digital de jovens, adultos e idosos matriculados na EJA, nível I, alfabetização e nível II, sistematização; possibilitou aos alunos/as e professores/as superar desafios de ordem pedagógicas e institucional; construir e reconstruir saberes. Por fim, efetivou o Direito à Educação de jovens, adultos e idosos, já tão desrespeitado ao longo da vida, conseqüentemente, promoveu a formação social e educacional dos/as alunos/as e professores/as.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pandemia/Covid-19. Direito à Educação. Inclusão Digital.

ABSTRACT

The pandemic (Covid-19) has brought great changes in people's lives, especially in the educational life of students in the country's public network, especially Youth and Adult Education (EJA). Given this, the teachers of level I, literacy and level II, systematization of the José do Patrocínio Municipal School, Natal, Rio Grande do Norte, elaborated the pedagogical project, entitled: Remote teaching in the education of young people and adults (EJA): the realization of the right to education and health of students and teachers in time of Pandemic (Covid-19), with the objective of effecting the Social Rights – Right to Education of young people, adults and the elderly, enrolled in EJA. The activities developed included: synchronous (remote) classes, debate forum, questions and evaluative activities carried out through platforms such as Google Meet and Whatsapp. Parallel to the pedagogical project in question, we conducted qualitative research in education (LUDKE; ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 2012). The data collection instruments were: participant observation; recording of the lessons, later transcribed; field diary; documentary research; content analysis. The results of this work were organized and presented to the pedagogical coordination in the form of a report and, subsequently, in a scientific article, now presented with the objective of socializing the analyses and conclusions on the realization of the Right to Education of young people, adults and the elderly in the period of pandemic (Covid-19). Given the results, we inferred that the development of pedagogical activities developed during the pandemic period (June to December/2020) promoted: the digital inclusion of young people, adults and elderly enrolled in EJA, level I, literacy and level II, systematization; enabled students and teachers to overcome pedagogical and institutional challenges; build and reconstruct knowledge. Finally, it effected the Right to Education of young people, adults

and the elderly, already so disrespected throughout life, consequently, promoted the social and educational formation of students and teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Pandemic/Covid-19. Right to Education. Digital Inclusion.

RESUMEN

La pandemia (Covid-19) ha traído grandes cambios en la vida de las personas, especialmente en la vida educativa de los estudiantes en la red pública del país, especialmente la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Ante esto, los docentes de nivel I, alfabetización y nivel II, sistematización de la Escuela Municipal José do Patrocínio, Natal, Rio Grande do Norte, elaboraron el proyecto pedagógico, titulado: Enseñanza remota en la educación de jóvenes y adultos (EJA): la realización del derecho a la educación y la salud de estudiantes y maestros en tiempos de pandemia (Covid-19), con el objetivo de hacer efectivos los Derechos Sociales – Derecho a la Educación de jóvenes, adultos y ancianos, matriculados en EJA. Las actividades desarrolladas incluyeron: clases sincrónicas (remotas), foro de debate, preguntas y actividades evaluativas realizadas a través de plataformas como Google Meet y Whatsapp. Paralelamente al proyecto pedagógico en cuestión, realizamos una investigación cualitativa en educación (LUDKE; ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 2012). Los instrumentos de recolección de datos fueron: observación participante; grabación de las lecciones, posteriormente transcritas; diario de campo; investigación documental; Análisis de contenido. Los resultados de este trabajo fueron organizados y presentados a la coordinación pedagógica en forma de informe y, posteriormente, en un artículo científico, ahora presentado con el objetivo de socializar los análisis y conclusiones sobre la realización del Derecho a la Educación de jóvenes, adultos y ancianos en el período de pandemia (Covid-19). Dados los resultados, inferimos que el desarrollo de actividades pedagógicas desarrolladas durante el período de pandemia (junio a diciembre/2020) promovió: la inclusión digital de jóvenes, adultos y ancianos matriculados en EJA, nivel I, alfabetización y nivel II, sistematización; permitió a estudiantes y profesores superar desafíos pedagógicos e institucionales; Construir y reconstruir el conocimiento. Finalmente, se hizo efectivo el Derecho a la Educación de jóvenes, adultos y ancianos, ya tan irrespetado durante toda la vida, en consecuencia, promovió la formación social y educativa de estudiantes y maestros.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Pandemia/Covid-19. Derecho a la educación. Inclusión digital.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho inscreve-se no âmbito da Direito e Educação, em específico, nos Direitos Sociais, dentre os quais, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino, assegurados pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reforçado pelo Conselho da Educação Básica, (BRASIL, 2000), do Parecer CEB nº 11/2000, de maio de 2000.

A EJA é compreendida com base na Declaração de Hamburgo em 1999, a qual resume-se em dizer que a EJA é “a educação de adultos [que] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, ao longo da vida, [...] (Art. 3º da Declaração de Hamburgo in Conferência, 2004, p. 19-20). Esta concepção, apresenta o quão a EJA é

importante para a vida de jovens, adultos e idosos, assim como a dimensão percebida nos documentos oficiais, em destaque o Parecer CNE\CEB nº 11\2000 (BRASIL, 2000) do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para EJA e define as suas funções.

Conforme preconizam os documentos já citados, a EJA tem como função: qualificar em que se observa a perspectiva de educação permanente, evidenciando a necessidade do aprendizado constante e para toda a vida; equalizar quando se discute o princípio da igualdade de oportunidade como o ponto de partida para que se efetivem direitos; além de reparar atentando para a necessidade de resgatarmos a dívida social com milhões de brasileiros, jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso aos vários níveis da educação em “idade própria”. Aqui, ressaltamos que a função reparadora da EJA não se limita ao ensino fundamental e médio, mas a todos os níveis da educação, haja vista que a garantia de acesso e de permanência do aluno no processo de escolarização.

A EJA é uma modalidade de ensino que contempla os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola na idade apropriada, ou que não concluíram a educação básica por algum motivo de ordem social. É um direito público subjetivo, impondo à administração pública o dever de assegurar, com práticas públicas e efetivas, o amplo acesso aos estabelecimentos de ensino, mesmo período de pandemia, no caso da Covid-19, sofrida pela população mundial, no período de 2020 a 2022.

No período da pandemia, a população sofreu grandes perdas. Perdeu, parcialmente, o direito de ir e vir; o direito de interagir com outras pessoas e familiares. Foi imposta à população o isolamento social para que pudesse preservar a vida das pessoas. Mas os avanços sociais-tecnológicos, em especial, da tecnologia da informação e comunicação, permitiram, nesse período, minimizar a distância; aquecer relações; construir e reconstruir saberes; construir novos paradigmas de vida social, de trabalho e de estudo. Sabemos que, além da saúde, das vidas perdidas, observamos que a educação, de imediato, foi uma das áreas sociais de maior perda. As escolas foram fechadas, inicialmente, sem previsão e/ou planejamento de retorno, tendo em vista que deveríamos preservar a vida das pessoas.

Entretanto, não se podia deixar de ofertar a educação, pois, era necessário, naquele contexto, garantir o direito à Educação da população, em especial, de jovens, adultos e idosos, que ao longo da vida já foi negado, mitigado. Afinal, a Educação é um direito público e subjetivo, de responsabilidade do poder público, pois deve, em qualquer situação, buscar alternativas pedagógicas para efetivar o direito à Educação de todos/todas.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), Natal, Rio Grande do Norte, emitiu o Decreto nº 11.920 de 17 de março de 2020, pelo período de quinze dias, podendo este ser renovado por igual período ou outro que se fizesse necessário. Nesta mesma linha, outros decretos foram publicados, em destaque: os Decretos nº 11.931; nº 11.952; nº 11.967; nº 11.978; nº 12.039; nº 12.040, nº 12.073, nº 12.091, que renovaram a suspensão das aulas presenciais. Nesse tempo, a Prefeita de Natal, não apresentou nenhuma alternativa pedagógica que garantisse o direito à Educação da população. E, assim, vivemos, por um longo período sem aula, mais precisamente, até dezembro de 2020.

Nesse tempo, os/as professores/as, coordenadora pedagógica e gestores da Escola Municipal José do Patrocínio, situada na zona norte da cidade de Natal/RN, preocupados com os/as alunos/as da EJA; com a evasão escolar, já característica dessa modalidade de ensino, debateram de forma virtual sobre o que se fazer para efetivar o direito à Educação de jovens, adultos e idosos matriculados na EJA, tendo em vista que as aulas presenciais estavam suspensas e a possibilidade de grande evasão escolar era certa, podendo até fechar as salas de aula da EJA.

O resultado deste debate impulsionou os/as professores/as do nível I, alfabetização, e nível II, sistematização, da EJA, a propor/elaborar uma proposta pedagógica que efetivasse o direito à Educação de jovens, adultos e idosos, e, assim, evitasse a evasão escolar ao mesmo tempo em que preservasse a vida dos/as alunos/as e professores/as. Nesse sentido, foi apresentada à comunidade escolar a proposta pedagógica “O ensino remoto na educação de jovens e adultos (EJA): a efetivação do direito à educação e à saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de Pandemia (Covid-19), com o objetivo de efetivar o direito à Educação dos jovens, adultos e idosos da EJA”, atentando para o processo de ensino-aprendizagem em tempo de pandemia

(Covid-19), operacionalizado por meio de ensino remoto, através de plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*.

A proposta foi desenvolvida a partir de subprojetos pedagógicos; pelo ensino remoto — aulas síncronas/virtuais; atividade avaliativa contínua; plantão de dúvidas por meio das plataformas *Google Meet* e *Whatsapp*. Ressaltamos que esse projeto pedagógico foi elaborado e executado antes de a Secretaria Municipal de Ensino (SME) elaborar e realizar uma proposta pedagógica de ensino remoto, a qual somente ocorreu em dezembro de 2020, pela Portaria nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020, que estabeleceu o retorno das aulas de forma híbridas, com atividades presenciais e não-presenciais.

No período de março a maio do mesmo ano de 2020, a proposta pedagógica foi elaborada/apresentada pelos professores/as da EJA, nível I e II e discutida junto à comunidade escolar, virtualmente, incluindo neste debate, os/as alunos/as da EJA, pois, havia a necessidade de saber se eles/as aceitariam e, se, tinham “condições tecnológicas” para participarem das aulas remotas. A proposta foi aceita pelos/as alunos/as. Entretanto, não foi aceita pelos/as professores dos níveis III e IV da EJA, sob o argumento de que aguardariam as orientações da SME/NATAL/RN. Já a coordenação e gestão pedagógica aceitaram a proposta.

No mês de junho de 2020, as atividades pedagógicas foram iniciadas. As atividades pedagógicas foram desenvolvidas por meio de subprojetos pedagógicos com temas geradores, assim definidos: Direitos Sociais (saúde, educação); tecnologias da informação e comunicação; pandemia (Covid-19), novo Coronavírus; educação financeira em tempo de pandemia; o trabalho em tempo de pandemia. Na oportunidade, as aulas, atividades avaliativas, plantões de dúvidas, foram realizadas por meio das plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*.

Mas devemos ressaltar que, mesmo com a organização pedagógica já definida, algumas dificuldades surgiram ao longo do desenvolvimento da proposta, dentre as quais destacaram-se: a inclusão digital dos/as alunos/as e, também, de professores/as, pois esse “novo modelo/forma de ensinar-aprender” causou estranhamento aos alunos/as e professores/as.

Para os professores/as o maior desafio centrou-se no uso das plataformas digitais para ministrar aulas síncronas/remotas, pois este recurso era, para alguns,

novidade/desafio. Quanto aos alunos/as, os desafios centraram-se na sua inclusão digital, mesmo já utilizando a *internet*, para comunicar-se, interagir por meio de redes sociais e, até, trabalhar. Outros desafios enfrentados foram a aquisição de dados móveis que possibilitasse o acesso às aulas; a aquisição de aparelho celular, *tablet*, *notebook*, instrumentos digitais e, no uso das plataformas digitais *Google Meet* e *Watsapp* como ferramenta para realizar as aulas síncronas e demais atividades da proposta. Isto causou, inicialmente, estranhamento, ruptura da compreensão do processo de ensino-aprendizagem para os/alunos/as, pois, muitos destes/as alunos/as, reportaram-se às experiências escolares anteriores, em que professores/as e alunos/as se encontravam em sala de aula física. A proposta foi concluída em dezembro de 2020.

Paralelamente ao desenvolvimento da proposta pedagógica, apresentada anteriormente, realizamos uma pesquisa qualitativa em educação, objetivando analisar o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas por meio ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atentando para a efetivação do direito à Educação de jovens, adultos e idosos no período de junho a dezembro de 2020, pandemia (Covid-19), numa escola pública, Natal, Rio Grande do Norte.

Os métodos de pesquisa de natureza qualitativa utilizados foram: observação participante (gravação e transcrição das/ aulas); diário de campo (registro das aulas); análise documental e a análise de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 2012). No tocante à Educação de Jovens e Adultos (EJA), respaldamo-nos na legislação brasileira: Constituição Federal do Brasil (1988), em especial no artigo 19 e a Constituição Federativa do Brasil de 1988, que dispõe sobre os Direitos Sociais no artigo 6º, capítulo II, desta constituição; Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que trata acerca das Diretrizes e Bases da Educação que estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que fala sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em presenciais, semipresenciais ou híbridas enquanto durasse a pandemia (Covid-19).

Já na área da EJA, destacamos os ensinamentos de Paulo Freire (2016) e, na área da inclusão digital, destacamos os estudos já realizados por Amparo (2011), sobre a inclusão digital na EJA: dificuldades e desafios; por Bonilla e Petto (2011), que discute, no *e-book*, a inclusão digital: polêmica contemporânea, dentre outros/as autores/as.

Com base nesses referenciais teórico-metodológico, empreendemos uma análise do conteúdo, numa abordagem de pesquisa qualitativa em educação, destacando o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas no período de pandemia (Covid-19), período de julho a dezembro de 2022; o ensino remoto e a inclusão digital dos/as alunos/as da EJA, destacando as dificuldades e avanço neste processo; o redimensionamento do processo de ensinar-aprender junto aos alunos nível I, alfabetização; e, nível II, sistematização.

Os resultados da pesquisa estão organizados neste artigo, em seções interdependentes e complementares que permitem ao/a leitor/a compreender o desenvolvimento das atividades pedagógicas e experiência de ensinar-aprender por meio das plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*, na Educação de Jovens e Adultos e a efetivação do direito à Educação de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia (Covid-19).

2 METODOLOGIA DE PESQUISA: OBJETO, MÉTODOS DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Ainda de adentrarmos nos métodos de pesquisa, é importante registrarmos que, para realizarmos a pesquisa, foi necessário, antes de tudo, ter consciência dos ensinamentos de Paulo Freire (2016), quando diz “ensinar exige pesquisa”, pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”; e de que ensinar exige risco, aceitação, do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, pois,

é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recurso ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, cor, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2016, p. 37).

Entendemos a pesquisa, assim como Gil (2007), como um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Ela

desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema, definição do objeto de estudo, campo de pesquisa, sujeitos e métodos de pesquisa. Posteriormente, os resultados, impressões e considerações sobre o tema investigado.

Dito isso, apresentamos, nesta seção, a pesquisa realizada, destacando os métodos de pesquisa e análise de dados da pesquisa qualitativa, que buscou responder os seguintes questionamentos: seria a escola pública, Natal, Rio Grande do Norte, espaço de efetivação do direito à Educação na pandemia (Covid-19)? Que ações educativas foram desenvolvidas na pandemia (Covid-19) efetivaram o direito à educação de jovens, adultos e idosos matriculados numa escola pública, Natal, Rio Grande do Norte?

As respostas dessas perguntas foram alcançadas por meio de métodos de pesquisa e análise de dados da pesquisa qualitativa em educação. Os resultados foram organizados em seções, posteriormente, apresentadas neste relato de experiências.

2.1 A proposta pedagógica em análise

Dentre os saberes necessários à prática educativa, apontados por Paulo Freire (2016), destacamos que “ensinar exige pesquisa”. A esse respeito, diz o autor que,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade, (FREIRE, 2016, p. 30).

A partir dessa compreensão, um questionamento veio à tona durante a reunião pedagógica da escola em março/2020, quando, na oportunidade, foi comunicado que as aulas presenciais seriam suspensas, por recomendação a pandemia (Covid-19). Nesta reunião, indagaram os/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), níveis I, alfabetização; e nível II, sistematização: como ficaram as aulas desses alunos/as durante o período de pandemia? A resposta dada pela gestão e coordenação pedagógica foi de que não se sabia nada até o momento. Insatisfeitos/as com a resposta, apontaram a necessidade de se fazer alguma coisa, alternativa pedagógica. Desde então, as reuniões

pedagógicas foram realizadas mensalmente, e nenhuma orientação foi dada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Natal, Rio Grande do Norte.

Diante da falta de orientação por parte da SME, os/as professores propuseram elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica que viabilizasse a continuidade das aulas na EJA, tendo em vista que a evasão escolar, que já é ocorre na EJA, aumentaria com o afastamento dos/as alunos/as por um longo período sem aula; com isso, o direito à educação estava comprometido. Neste cenário, os/as professores/as dos níveis I, alfabetização e nível II da EJA, perguntaram: como ficariam as aulas dos/as alunos/ as da EJA, tendo em vista, a suspensão das aulas presenciais devido a pandemia (Covid-19)?

Nesta oportunidade, foram apontados elementos que registravam a preocupação dos/as professoras, tais como: a evasão escola na EJA, já marcante no curso normal de aulas e a tendência era aumentar devido a pandemia (Covid-19); fechamento de sala de aulas da EJA, tendo em vista que Secretaria Municipal de Educação (SME), Natal, Rio Grande do Norte, vem fechando salas de aula da EJA (principalmente, dos níveis I, alfabetização; nível II, sistematização), sendo que a educação enquanto direito de todos/as e é dever dos entes federativo de ofertá-las.

Na reunião pedagógica virtual, no mês de abril, os gestores abriram espaço para que os/as professores/as apresentassem a ideia de ser criar uma sala de aula virtual, tendo em vista que a SME ainda não havia se posicionado sobre a suspensão das aulas e nem indicado quais alternativas pedagógicas a serem implementadas. Após os debates e discussões, os/as professores/as dos níveis I e II, elaboraram a proposta ora apresentada. Na reunião virtual ocorrida em maio de 2020, foi apresentada a proposta da sala de aula virtual. A proposta pedagógica foi aprovada pelo conselho escolar, gestores, coordenadora e professores/as, níveis I e II da EJA.

Na sequência dos fatos, foi realizada uma consulta junto aos alunos/as por meio de *Whatsapp*, (contato cadastrado na secretaria da escola) sobre a possibilidade de se realizar as aulas remotas. Os/as alunos/as manifestaram interesse em participar. Na oportunidade, indagaram eles/as: como seria essas aulas? “Pois nunca tivemos aula assim”, afirmaram os/as alunos/as. As dúvidas foram superadas pelos/as professores/as e pela coordenadora pedagógica.

Após a aceitação dos/as alunos, foi elaborada a proposta pedagógica intitulada: “O ensino remoto na Educação de Jovens e adultos (EJA): a efetivação do direito à Educação e a saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de pandemia (Covid-19), com o objetivo de efetivar o direito à Educação dos jovens, adultos e idosos da EJA”, atentando para o processo de ensino-aprendizagem em tempo de pandemia (Covid-19), operacionalizado por meio de ensino remoto, através de plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*.

Durante a elaboração da proposta pedagógica, fez-se necessário definir que metodologias de ensino seriam adotadas. Então, definiu-se pela referencial teórico-metodológico da Proposta Curricular para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2001), observando as áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática e Ciência da Sociedade e da Natureza; objetivos e metodologias de ensino, interdisciplinaridade, pois, assim, possibilitaria “significar e ressignificar saberes e experiências sociais e educacionais dos/as educadores/as e alunos/as da EJA, [pois] estes têm entrado em contato com estudos que tematizam as relações entre pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, conceitos espontâneos e conceitos científicos” (BRASIL, 2001, p. 32).

Com base nesse referencial teórico-metodológico, elaboramos e desenvolvemos os projetos pedagógicos, observando, as orientações da SME e MEC, os projetos pedagógicos desenvolvidos durante o período da pandemia (junho a dezembro/2020), contemplaram as áreas de conhecimento e objetivos definidos na referida Proposta Curricular, organizados conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Projetos Pedagógicos desenvolvidos na Pandemia (Covid-19) na EJA (junho a dezembro de 2020)

PROJETOS PEDAGÓGICOS/ÁREA DE CONHECIMENTO	Período
A formação do/a leitor/a e escritor/a (Língua Portuguesa/Alfabetização)	Junho a dezembro (Interdisciplinar)
Pandemia/Coronavírus: causas, sintomas e prevenção (Ciência da Sociedade e da Natureza)	Junho e julho (Interdisciplinar)
Tecnologia da informação e comunicação (Ciências da Sociedade e da Natureza)	Agosto e setembro (Interdisciplinar)
Educação Financeira e trabalho	Junho a dezembro

(Ciência da Sociedade e da Natureza)	(Interdisciplinar)
Educação e Cidadania: direitos e deveres (Ciência da Sociedade e da Natureza)	Setembro e outubro (Interdisciplinar)
Artes, Literatura e Cinema (Ciência da Sociedade e da Natureza)	Junho a dezembro (Interdisciplinar)

Fonte: Elaborado pelo autor. Proposta Pedagógica – Escola Municipal Professor José do Patrocínio (2020).

As aulas foram ministradas por um grupo de quatro professores/as dos níveis I, alfabetização e II, sistematização, composto por: três pedagogos e uma professora de Artes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi organizado um cronograma de atividades conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Organização das atividades pedagógicas EJA- Pandemia (Covid-19).
(junho a dezembro de 2020)

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES SEMANAIS				
	Segunda Feira	Terça Feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira
Aulas Síncronas/Remotas Língua Portuguesa/alfabetização, Matemática, Ciências da Sociedade e da Natureza	•	•	•	•	•
Aulas Síncronas/Remotas Artes	•				
Plantação de Dúvidas	•	•	•	•	•
Atividades Avaliativas	•	•	•	•	•
Planejamento Pedagógico dos/as professores/as dos níveis I e II da EJA	•				

Fonte: Elaborado pelo autor. Proposta Pedagógica – Escola Municipal Professor José do Patrocínio (2020).

Na rede municipal de ensino de Natal/RN, as atividades pedagógicas são desenvolvidas a partir do cronograma acima. Nele, observamos que as aulas, assim como em qualquer instituição de ensino, acontecem de segunda a sexta-feira. Já o planejamento pedagógico é organizado pela Secretaria Municipal de Educação, por disciplina, sendo que, o dia de planejamento pedagógico dos/as pedagogos/as (1º ao 5º ano); e professores da EJA (níveis I e II), respectivamente, alfabetização e sistematização, anos iniciais do Ensino Fundamental acontece na segunda-feira. Neste dia, os/as alunos/as têm aula de Artes, Ensino Religioso e Educação Física, que teve seu planejamento realizado na sexta-feira. É

importante registrar que, no período de junho a dezembro de 2020, apenas a professora de Artes participou da proposta ora apresentada e analisada.

Os plantões de dúvidas aconteceram diariamente. Na oportunidade, os/as alunos/as, por meio de mensagens escrita/áudio/vídeo tiravam dúvidas sobre: as aulas, conteúdos e atividades avaliativas. As respostas dadas pelos/as professores/as eram enviadas, também, de forma escritas/áudios/vídeo. Assim, contemplavam todos/as alunos/as já alfabetizados/as e, aqueles/as, ainda, não alfabetizados/as. Já as atividades avaliativas eram contínuas. A cada aula ministrada, era proposta uma atividade avaliativa, também, realizada de forma escrita/ áudio/vídeo, encaminhadas pelo grupo plataforma *Google Meet* e o grupo de *Whatsapp*. Os/as alunos/as respondiam as atividades de forma escrita/áudio/vídeo.

Neste contexto, surgiu a proposta de investigar/pesquisar o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas durante o período de junho a dezembro, pandemia (Covid-19), atentando para a efetivação do direito à Educação de jovens, adultos e idosos, desenvolvidas pelos métodos de pesquisa qualitativa em educação.

2.2 Métodos de pesquisa

Os métodos e técnicas de pesquisa utilizados, neste estudo, alicerçaram-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, definidos por Bogdan e Biklen (2012, p. 12-13):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos da atenção especial do pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Observados tais pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, utilizamos como método de pesquisa qualitativa um estudo etnográfico sobre as ações pedagógicas realizadas desenvolvidas por meio do ensino remoto, aulas síncronas, observando o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação do Direito à Educação de jovens, adultos e idosos no período da pandemia (Covid-19). Considerando as dificuldades e desafios no

ensino remoto, aulas virtuais; desafios para a inclusão digital; a evasão escolar; o redimensionamento do ensinar-aprender associado à alternativa metodológica.

A pesquisa qualitativa tem métodos/técnicas próprios, tais como: observação participante, análise de documentos e análise de conteúdo, que podem ser utilizados pelo pesquisador, assim como dá destaque ao pesquisador, uma vez que este,

é fundamental que este ocupe lugar de destaque na pesquisa, para que possa descrever e compreender a relação e as inter-relações do contexto escolar. Ele atua como observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria. Deve, ainda, ser comprometido, inspirar confiança, preocupa-se em ser aceito, guardar informações confidenciais. Além dessas qualidades pessoais e das decisões que deve tomar quanto à forma e a situação de coleta de dados, o observador, se defronta com uma difícil tarefa, que é a de selecionar e reduzir a realidade sistematicamente [...]. (LUDKE; ANDRE, 1995, p. 17).

A abordagem da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador introduzir-se no campo de pesquisa, objetivando colher impressões e registros sobre o objeto de estudo, através de contato direto com as pessoas a serem observadas e por instrumentos auxiliares de coleta de dados. A partir dessas reflexões teórico-metodológicas, utilizamos, nesta pesquisa, os métodos e técnicas de coleta de dados, o estudo de campo, operacionalizado pelas técnicas de pesquisa qualitativa – coleta de dados – observação participante; análise documental; diário de campo e análise de conteúdo.

Nesse contexto, a observação participante

Consiste no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista [...]. A observação por ser participante [permite] experienciar e compreender a dinâmica de atos e eventos, e recolher informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos (CHIZZOTTI, 2000, p. 90).

A observação participante foi planejada atentando, conforme nos orienta (LUDKE; ANDRÉ, 1995). Na pesquisa, a observação participante ocupou um lugar privilegiado, sendo utilizada como principal instrumento de coleta de dados. Fizemos tal observação, durante o período de junho a dezembro de 2020, período em que foi desenvolvida a proposta pedagógica, já mencionada anteriormente, por meio das plataformas *Google Meet*

e *Whatsapp*; e uma vez por semana durante o planejamento escolar dos/as professores/as junto a coordenação pedagógica da escola.

Registramos as observações em diário de campo que consistiu no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos e acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do pesquisador e investigados, suas reflexões e comentários (BOGDAN, BIKLEN, 2012). Os registros das observações primaram pelo seguinte conteúdo:

a discrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos e atividades; descrições de locais; descrições de eventos especiais; o comportamento do pesquisador/observador, pois deve o observado incluir em suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante a realização do estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p. 30-31).

Neste sentido, o diário de campo foi utilizado para registrar/anotar os dados recolhidos durante as observações realizadas, que permitiram sistematizar as experiências observadas para, posteriormente, analisar os resultados da pesquisa.

A análise documental é uma técnica de pesquisa utilizada em pesquisa qualitativa na área social, na qual estão inseridos o Direito e a Educação. Sendo um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais vários tipos, ainda pouco explorada como metodologia, não só na área de educação, mas como em outras áreas, afirmam Ludke e André (1995, p.27), quando diz “a análise documental pode ser constituída numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Na pesquisa realizada, utilizamos a análise documental como método de pesquisa qualitativa para obtenção de dados relevantes sobre o objeto de estudo. Além disso, devemos registrar que a análise documental visou identificar informações factuais nos documentos relevantes para as análises aqui empreendidas.

Os diferentes documentos analisados, planos de aula, ata de reunião pedagógica, diário de campo, leis, decretos, entre outros foram definidos por não terem sofrido nenhum tratamento anteriormente a pesquisa e serem relevantes de forma que justificasse a análise documental como percurso metodológico da pesquisa qualitativa realizada.

2.3 A escola campo de pesquisa e a sala de aula virtual

A escola é composta por 08 (oito) salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria e sala de professores. Nesta instituição de ensino, são ofertados os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º), respectivamente, nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno, é ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis I, alfabetização; níveis II, sistematização; equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, níveis II e IV, sistematização, anos finais do Ensino Fundamental.

No ano de 2020, a escola tinha 212 (duzentos e doze) alunos/as matriculados/as na EJA, distribuídos nos quatro níveis de ensino. Deste universo, 15 (quinze) alunos/as estavam matriculados/as no nível I, alfabetização; e, 17 (dezesete) no nível II, sistematização; os demais nos níveis II e IV, anos finais do Ensino Fundamental.

Os alunos/as dos níveis I e II formaram a turma única criada pelos/as professores/as participantes da proposta pedagógica em análise. A sala de aula virtual era formada por 32 (trinta e dois) alunos/as, sendo que 34% eram mulheres, e 66% eram homens, com idade entre 15 a 62 anos. A frequência nas aulas varia conforme disponibilidade de tempo e dados móveis dos/as alunos/as, pois, não houve, no período de junho a dezembro de 2020, período de suspensão das aulas presenciais, nenhum apoio por parte da SME/Natal/RN.

2.4 Análise qualitativa de dados – análise de conteúdo

A análise qualitativa de dados serve para entender a complexidade de algum fenômeno pesquisado em que se deve observar os objetivos propostos, métodos de pesquisas, sujeitos e campo de pesquisa. Isto implica ir além dos dados quantitativos, envolvendo questões de ordem subjetivas, uma vez que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, sentidos, motivos e aspirações; crenças, valores e atitudes (BOGDAN, BILKEN, 2012).

De acordo com Bardin (2004, p. 41), a análise de conteúdo

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas), destas mensagens. [...] e, se estrutura em três fases, “1. Pré-análise; 2. Exploração do material, categorização ou codificação; 3. Tratamento dos resultados, inferências e interpretação” (BARDIN, 2004, p. 41-42).

As análises aqui empreendidas, foram realizadas buscando garantir a autenticidade dos resultados, de forma que o leitor possa compreender o objeto de estudo investigado. Os resultados foram organizados em categorias, apresentados na seção seguinte, em que se destacam os resultados e discussões da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões foram organizados a partir do referencial teórico-metodológico de pesquisa já mencionada e do tema proposto neste relato de experiência: a efetivação do Direito à Educação de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia (Covid-19).

Antes de apresentarmos os resultados, faz-se necessário que apresentemos a proposta pedagógica, objeto de análise desse relato de experiência.

3.1 A educação enquanto direito subjetivo de jovens, adultos e idosos

A garantia de uma educação pública sempre foi uma tônica para o legislador brasileiro, porém como implemento da Constituição de 1988, a constituição cidadã, e as suas primícias, vislumbrou-se a cobertura democrática do direito à Educação como algo acessível a todos/todas e assegurado pelo Estado, conforme preconiza o artigo 6º da Constituição versa sobre o direito à educação como direito fundamental, na categoria dos Direitos Sociais e conforme do artigo 5º, § primeiro, os direitos fundamentais possuem aplicação imediata.

No mesmo diapasão, o direito à Educação está previsto no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 19 de dezembro de 1966, referendado

pela Assembleia Geral das Nações Unidas e positivado na legislação brasileira pelo decreto nº 591 de 06 de julho de 1992. O documento em seu artigo 13, § 1º, versa que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Neste artigo, o Pacto enfatiza a importância de uma educação primária acessível e gratuita a toda população, bem como a necessidade de uma educação de base para quem não teve acesso à educação primária no período adequado, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a evolução da rede escolar e melhores condições materiais para os professores. Já no artigo 5º, esse mesmo diploma legal cita que: “Não se admitirá qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer país em virtude de leis e convenções. Regulamentos ou costumes, sob pretexto de que o presente Pacto não os reconheça ou reconheça em menor grau” (BRASIL, 2017, p. 01).

A Constituição Federal brasileira versa, em seu artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No mesmo diapasão, a Constituição Federal apresenta os princípios norteadores da educação, através do artigo 206, em que expressa:

Art.206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas no ensino; IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]; IX – Garantia do Direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988, p. 58).

Os artigos mencionados apontam para o dever do Estado de propiciar uma educação pública e criar políticas públicas no âmbito educacional, garantindo o acesso de toda a comunidade ao bem público. Outros diplomas legais que tratam do direito à educação são: a Lei nº 9.394/1994, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 13.305/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). No tocante à LDB, o artigo 4º, garante, a educação de jovens, adultos e idosos,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...], VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...], XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos [...], XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (BRASIL, 1996, p. 01).

Soma-se a isso o Plano Nacional de Educação (PNE), que instituiu em seu artigo 2º, “extinguir o analfabetismo, vencer as desigualdades presentes no processo educacional, elevar o nível da educação fomentar a gestão democrática e a alocação correta de recurso PIB para garantia no atendimento e melhoria da educação no país” (BRASIL, 2001, p. 01).

No que se refere à competência dos municípios, garante a LDB, que é dever deste, garantir o acesso à educação, definindo em seu artigo 11, que é competência dos municípios “Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados [...]” (BRASIL, 1994, p. 02).

Quanto à Educação de jovens, adultos e idosos, destaca a LDB no artigo 37, que,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos [idosos], que não puderam efetuar

os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º, A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996. p. 13).

Diante disso, não há outra conclusão a se chegar, senão de que a educação é um direito público subjetivo, constitucionalmente assegurado a todos/as, inerente à dignidade da pessoa humana, bem maior do homem, sendo que, por isso, o Estado tem o dever de prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

3.2 A educação de jovens, adultos e idosos na rede municipal de ensino, Natal, Rio grande do Norte, em tempo de pandemia (Covid-19)

A situação da EJA agravou-se com a chegada da crise sanitária – pandemia (Covid-19) – no ano de 2019, agravando-se nos anos seguintes. Isso afetou a vida das pessoas, não só na saúde, mas em todas áreas sociais, destacando, neste relato de experiência, a educação de jovens, adultos e idosos. A Prefeitura Municipal necessitou elaborar e editar normas como leis, decretos e portarias com a finalidade de proteger a população por meio de políticas de enfrentamento da crise sanitária.

O primeiro decreto promulgado no município de Natal/RN, relacionado à pandemia – Covid-19, foi o Decreto de nº 11.920 de 11 março de 2020, publicado no Diário Oficial do Municipal no dia seguinte. O dispositivo normativo estabeleceu no artigo 4º que, “ficam suspensas as aulas na Rede Pública de Ensino pelo período de 15 (quinze) dias, a partir de 18 de março de 2020, podendo ser renovado por igual período ou outro que se fizer necessário” (NATAL, 2020, p. 01).

Após a publicação deste decreto, outros foram publicados na mesma linha, a saber: Decretos nº 11.931, nº 11.952; nº 11.967; nº 11.978; nº 12.039; nº 12.040, nº 12.073, nº 12.091 e por fim o Decreto Municipal de nº 12.111, de 26 de novembro de 2020, que prorrogou a suspensão das aulas presenciais até dezembro de 2020. Após um longo período sem aulas na rede municipal de ensino, praticamente no ano de 2020 inteiro, a

Portaria nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020, estabeleceu o retorno das aulas de forma híbrida, com atividades presenciais e não presenciais.

A Portaria nº 159/2020/GS/SME preconizou o cumprimento do calendário escolar do ano de 2020, com a carga horária mínima de 800 horas, no trimestre letivo de 2021. Em seu parágrafo 2º do artigo 2º, a portaria estabeleceu que as atividades escolares retornariam, para que se cumprisse o ano letivo de 2020 até março de 2021, e que deveriam ser cumpridas através de aulas presenciais e não presenciais, de modo híbrido de ensino. Conforme o parágrafo 3º da portaria, “entende-se por atividades pedagógicas não presenciais o conjunto de atividades propostas pelo docente, realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período da Pandemia (Covid-19)” (NATAL, 2020, p. 01).

De acordo com a referida portaria, cada instituição definiria a metodologia de ensino e os instrumentos de avaliação, conforme proposta pedagógica da instituição escolar. A portaria baseou-se no Protocolo para Retorno das Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN, elaborado pela Comissão Intersetorial para a Criação de Protocolos para Retorno das Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino, criado através da Portaria nº 053/2020-GP, de 03/09/2020 com o objetivo de definir ações e estratégias para o retorno da atividade escolar. O documento foi dividido em ações administrativas de biossegurança; ações pedagógicas e normativas. Conforme o protocolo, o retorno foi dividido em 4 etapas, a primeira voltada para Anos Finais, Ensino Fundamental e EJA; a segunda etapa voltada para anos iniciais e ensino fundamental; a terceira etapa voltada para Educação Infantil e pré-escola; a quarta voltada para educação infantil creche e EJA anos iniciais, ou seja, níveis I e II, alfabetização e sistemática, observando o início de cada etapa, deveria seguir regras sanitárias.

Outra portaria foi publicada, a Portaria nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020, que estabeleceu o retorno das aulas de forma híbrida, com atividades presenciais e não presenciais. As orientações trazidas pela referida portaria determinavam o retorno das aulas de forma presencial ou semipresencial com rodízio de alunos/as, a depender do projeto pedagógico de cada escola, para que pudéssemos concluir o ano letivo de 2020, em 2021.

Além disso, a portaria propôs as seguintes ações pedagógicas: elaborar e entregar blocos de atividades avaliativas, semanalmente, para os alunos/alunas; orientar os/as alunos/as para resolução destas atividades. Essa orientação dava-se por meio de um encontro presencial, com rodízio de alunos/alunas, uma vez por semana e/ou por grupo de *Whatsapp* criado pela coordenação pedagógicas, em que os/as professores/as enviavam áudio/vídeos explicativos; e receber e corrigir as atividades avaliativas. Posteriormente, era preciso registrar frequência e notas aos alunos/alunas. Assim, concluímos o ano letivo de 2020, março de 2021.

Diante disso, observamos que a EJA (níveis I e II) ficou em última etapa para retornar às atividades presenciais e não presenciais. Ou seja, os jovens, adultos e idosos, ficaram sem aula, de março a dezembro de 2020, o que reforça a importância da proposta pedagógica “O ensino remoto na Educação de Jovens e adultos (EJA): a efetivação do Direito à Educação e a saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de pandemia (Covid-19)”, desenvolvida na Escola Municipal José do Patrocínio no período de junho a dezembro de 2020.

Ressaltamos que, mesmo com o retorno das atividades presenciais/semipresenciais, como denominada pela portaria antes mencionada, a Prefeitura de Natal/RN não deu nenhum suporte tecnológico para que se pudesse ministrar aulas remotas/híbridas. Isso comprometeu a efetivação do direito à educação de toda a população educacional do município de Natal, em especial, de jovens, adultos e idosos, sem falar que, em três meses, não tinha como cumprir uma carga horária de 800h/a, com mencionado nas portarias já citadas, comprometendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem e o direito à Educação de todos/as.

3.3 O ensino remoto na educação de jovens e adultos (EJA)

Como já mencionado anteriormente, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, afirmação do professor Paulo Freire (2016), que, ao longo de sua vida, como professor e cidadão, sempre nos orientou a compreender a educação como um ato político que se efetiva com o redimensionamento do ensinar-aprender a cada tempo.

Em consideração a isso, nos tempos de pandemia (Covid-19), buscamos alternativas pedagógicas que garantissem o vínculo do/a aluno/a com a escola. O período de suspensão das aulas presenciais de março a dezembro de 2020 marcou a vida dessa população. Ficar sem aula acarretaria a evasão escolar em massa dos alunos/as dos níveis I e II da EJA. Então, a alternativa encontrada foi ofertar aulas síncronas, virtuais, por meio do ensino, por meio de plataformas *Google Meet* e *Whatsapp*, objetivando garantir/efetivar o direito à Educação de jovens, adultos e idosos.

O ensino remoto, neste momento, apresentou como alternativa pedagógica adotada para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre o ensino-aprendizagem. Essa alternativa foi mediada por tecnologia que ajudaram a manter o vínculo dos/as alunos/as com a escola, evitar a evasão escolar em massa, e, por fim, garantir o direito à Educação dos/as alunos/as da escola.

A escolha por essa alternativa ou a falta de outras alternativas, está amparada legalmente pela LDB/1994, quando, em seu artigo 4º, declara que “o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental, como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, ou seja, nos anos iniciais e finais da EJA, em tempo de pandemia (Covid-19), por exemplo. Essa alternativa pedagógica, garante que os/as alunos/as de tal modalidade de ensino tenham acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC’S) e que disponham de instrumentos necessários à participação ativa e cívica na sociedade, como sujeitos ativos, participativos e produtivos (SOUZA, 2006).

A EJA é o espaço de direito que possibilita a igualdade e a inclusão dessa população no centro da sociedade, uma vez que, a EJA prima pelo ensino-aprendizagem voltado à conquista do direito à Educação e à qualificação para o mercado de trabalho. Então, não há como não incluir os jovens, adultos e idosos no processo de avanço social, incluindo no universo digital, que vai além das redes sociais; a exemplo para estudar e trabalhar.

Certos estamos de que o processo não foi fácil e não será menos difícil, se não inserirmos, hoje, os jovens, adultos e idosos, matriculados na EJA, no universo digital, por meio do ensino remoto, pois, como diz Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (2016, p. 51-52), “a introdução das tecnologias da informação e comunicação [e o ensino remoto], não devem ser na EJA diferente, devemos sobretudo ‘utilizá-las e discuti-las’”.

A respeito das aulas remotas é visível que “o computador e as tecnologias relacionadas, especialmente, à *internet*, tornaram-se mecanismos formidáveis que transformam o que tocam ou quem os toca, e são até capazes de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar alunos ou construir redes colaborativas (SOUZA 2006, p. 17).

Portanto, vemos que

o computador [celular], então, pode passar a contribuir não apenas para inclusão digital e social desses indivíduos [jovens, adultos e idosos] no que se refere a EJA, um recurso extra para a apropriação de leitura e escrita, uma motivação ao conhecimento e oportunidade de investigar diferentes aspectos do processo de ensino na educação de jovens e adultos, numa mistura de realização de prazer, elevando a autoestima desses indivíduos[alunos/as]. (MUNCIATO, 2009, p. 09-10).

É salutar ressaltar que o termo “celular”, na citação acima foi acrescido, por ter sido este o instrumento tecnológico utilizado para ministrar aulas; estabelecer diálogos e incluir os/as alunos/as na era da educação digital, uma vez que, este era o único recurso tecnológico disponível para os/as alunos/as no momento. Isso mostra que o celular não serve, apenas, para inclusão digital, redes sociais; serve, também, para se ministrar aulas, como recurso didático.

Todavia, devemos ter consciência de que esse processo de inclusão digital deve ser desenvolvido mediante novas metodologias de ensino, novas formas de ensinar-aprender, por meio do ensino remoto. Fato é, que, independentemente da metodologia utilizada, o tipo de ensino (remoto emergencial, presencial ou semipresencial, híbrido), o que de fato importou, no período da pandemia (Covid-19), foi garantir o direito à Educação de jovens, adultos e idosos e de driblar o isolamento social, no intuito de preservar a vida dos/as alunos/as e professores/as.

O ensino remoto emergencial adotado pelos/as professores/as da EJA, níveis I e II, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, por meio das plataformas digitais *Google Meet* e/ou Grupo de *Whatsapp*, não teve a intenção de criar/recriar o ambiente educacional, escolar presencial, mas de garantir o direito à Educação, desenvolver atividades de ensino-aprendizagem; de incluir os jovens, adultos e idosos no mundo digital; propor novas metodologias de ensinar-aprender; enquanto não se tinha orientações da

SME/NATAL/RN, que apenas em dezembro de 2020 publicou a Portaria nº 159/2020/GS/SME, de 23 de dezembro de 2020, orientando o retorno das aulas presenciais, semipresenciais, híbridas.

3.4 A escola pública, Natal, Rio Grande do Norte em tempos de pandemia (Covid-19): espaço de efetivação do direito à educação de jovens, adultos e idosos por meio do ensino remoto?

Uma escola pública da rede municipal de Natal, Rio Grande do Norte, destacou-se diante as demais escolas da rede municipal de ensino, tendo em vista efetivar o direito à Educação de jovens, adultos e idosos no período da pandemia (Covid-19), através da proposta pedagógica “O ensino remoto na educação de jovens e adultos (EJA): a efetivação do direito à educação e à saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de Pandemia (Covid-19)”. Então, podemos afirmar que a escola campo de pesquisa, de fato, efetivou o direito à Educação de jovens, adultos e idosos. Isso pode ser percebido, a partir das análises feitas acerca das atividades pedagógicas realizadas no período de junho a dezembro de 2020, junto aos alunos da EJA, níveis I e II.

As atividades desenvolvidas sob a orientação teórica-metodológica, permitiram reorganizar o ensino, criando grupo de *Whatsapp*; fazendo busca ativa dos/as alunos/as para participarem das aulas virtuais realizadas por meio da plataforma digital *Google Meet*. Orientados pela proposta pedagógica, os/as professores/as participantes, realizaram de segunda a sexta atividades pedagógicas de ensinar-aprender.

3.4.1 As aulas virtuais e temas geradores

As aulas virtuais foram um grande desafio a ser enfrentado pelos/as professores/as e alunos/as, pois “modalidade” de trabalho, inicialmente, causou estranhamento para todos/as participantes da proposta. Isso remete-nos ao pensamento de Machado (2020, p. 03), quando afirma que

essas novas formas de “levar” a escola até o aluno, estão sendo desafiadoras para todos os envolvidos. Para os professores que em tempo recorde tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um

universo desconhecido para muitos, o ensino à distância e novas tecnologias. Para os responsáveis, que em meio a um turbilhão de atividades e preocupações, estão assumindo o papel de tutores e educadores de seus filhos.

As plataformas digitais estão presentes no dia a dia das pessoas. A cada dia que passa, mais presentes, entretanto, na escola pública, em especial, na Educação Básica, ainda estão distantes dos/as professores/as e alunos/as, principalmente em relação aos alunos idosos matriculados na EJA, mesmo que muitos deles/as já utilizem as redes sociais para comunicarem-se com outras pessoas e para trabalhar. Já o processo de ensinar-aprender causou estranhamento, o que dificultou, inicialmente, o andamento das aulas. Tal situação pôde ser percebida durante as aulas do projeto pedagógico Tecnologia da informação e comunicação.

Na oportunidade, a professora Maria José (nome fictício) nível I/Alfabetização, perguntou: o que vocês estão achando dessa experiência escolar, das aulas virtuais?

Dentre várias respostas, registradas no diário de campo, selecionamos, as seguintes:

É estranho, professora. É difícil a gente se acostumar. Em outro tempo, não era assim que estudava. **(A1, 45 anos, nível II/EJA).**

Tô gostando, professora! A gente aprende, se cuida da covid-19 e não ficou sem aula, né. **(A2, 58 anos, aluna da turma de alfabetização).**

Não tô achando nada bom. É melhor na escola. Mas, a pandemia não deixa. Então, vamos estudar! **(A3, 62 anos, nível I/EJA).**

Eu, professora, acho bom. Porque a gente já usa o celular pra tudo. Só faltava pra estudar. Eu nunca tinha estudado pelo celular. **(A4, 38 anos, nível II/EJA (Diário de Campo, 2020).**

As respostas dos alunos imprimem o mister de sentimentos, que vai desde gostar a não gostar das aulas virtuais. Acreditamos que tais impressões baseiam-se em experiências escolares anteriores e no estranhamento causado pelo “novo”, novas experiências de ensino-aprendizagem, por meio das plataformas digitais. As experiências educacionais vividas pela maioria dos/as alunos/as da EJA, participantes das aulas virtuais, predominantemente, adultos e idosos, remete ao que já vivenciaram em experiências escolares. Não por meio de plataformas virtuais, por isso o estranhamento e o confronto de

experiências. Ao mesmo tempo, também causou prazer ao se depararem com algo novo, uma nova forma de usar as plataformas digitais, no caso, para estudar.

Merece destaque, também, as aulas referentes ao projeto pedagógico “Educação e Cidadania: direitos e deveres”, desenvolvido pelo professor Alan (nome fictício), a participação dos/as alunos/as foi significativa. No período de desenvolvimento desse projeto pedagógico, observamos uma participação mais ativa dos/as alunos/as. Foram inúmeras falas que, de fato, revelaram que o conhecimento de mundo precede o conhecimento da palavra, como nos ensina Paulo Freire, pois, nos debates sobre o tema, ficou nítido o quanto os/as alunos/as conheciam sobre seus direitos constitucionalmente garantidos.

Para ilustrar isso, selecionamos uma passagem dos debates ocorridos na sala de aula virtual. No dia 08 de setembro de 2020, foi dado início ao novo projeto pedagógico “Educação e Cidadania: direitos e deveres”. O tema abordado nesse projeto estimulou os alunos a participarem da aula virtual, o que foi visto no debate promovido virtualmente. O professor P1, perguntou, inicialmente: o que vocês sabem sobre cidadania? O que é cidadania?

De imediato, as respostas foram dadas, dentre as quais, destacamos:

É a nossa vida, nosso dia a dia, professor Alan. **(A5, 34 anos, nível II/Sistematização).**

É poder usar nossos direitos e cumprir nossos deveres **(A6, 17 anos, nível II/Sistematização).**

É fazer a coisa certa, sempre! **(A3, 62 anos, nível I/EJA).**

É ser brasileira, cidadã, votar, participar das coisas da sociedade. **(A7, 49 anos nível II/Sistematização).**

É saber dos direitos e deveres de cada um de nós. Por exemplo, estudar, trabalhar e outros. **(A8, 27 anos, nível II/Sistematização)** (Diário de Campo).

Diante dos trechos de fala citados, destacamos que a compreensão do termo “cidadania” está formado. A exemplo, dos destaques dados nas respostas: “saber dos direitos e deveres”, “fazer a coisa certa”, “é ser brasileira e cidadã”. Tais compreensões, corroboram com a definição da palavra *cidadania*, posta no dicionário, que define, “cidadania: 1. Qualidade ou condição de cidadão/cidadã; 2. Condição de pessoas que

como membro de um Estado, se acham no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política” (FERREIRA, 2004, p. 2120).

Além disso, reforça o pensamento de Freire (2016, p. 31) quando disse que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, por isso mesmo pensar certo delega ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, que chegam a ela com saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Sabemos que a educação é um processo que envolve toda a sociedade e se constitui em um direito de todos/as cidadãos/ãs. Educar é um ato político. A formação educacional, política e social está intimamente interligada. Não há como separar a formação política da formação educacional. As aulas destacadas ilustram bem o desenvolvimento da proposta pedagógica, uma vez que alcançou seus objetivos, caminhando não só para efetivar o direito à Educação, mas para uma formação voltada para a cidadania.

3.4.2 O planejamento e projetos pedagógicos

No desenvolvimento das aulas remotas, em conformidade com o planejamento pedagógico semanalmente, articulado entre o plano da escola/proposta pedagógica em análise, o plano de ensino, e plano de aula, conforme cronograma de atividades, apresentados no quadro 2.

O planejamento escolar é uma das tarefas dos/as professores/as, que incluiu a avaliação das aulas anteriores e as previsões das próximas aulas (LIBÂNEO, 1994), realizado pelos/as professores/as sob a supervisão da coordenadora pedagógica da escola. Participamos das reuniões, através de observação participante; registramos o desenvolvimento delas em diário de campo. Os registros nos permitem dizer que, em cada reunião, sempre teve um debate sobre o processo de ensino-aprendizagem; metodologia de ensino; conteúdo e avaliação; e avaliação das atividades já realizadas.

A exemplo disso, mostramos um recorte de uma das reuniões/planejamento pedagógico, registradas em diário de campo.

Reunião Pedagógica, dia 10 de agosto de 2020.

A coordenadora pedagógica, iniciou a reunião/planejamento pedagógico, indagamos: como estão as aulas virtuais? Qual as impressões dos/as alunos? Quais as impressões dos/as professores/as? Na sequência, responderam:

P1: tenho a impressão que estamos no caminho certo. As aulas estão fluindo bem. Uma boa participação dos/as alunos/as nas discussões e no cumprimento das atividades. [...] O problema ainda está no acesso à internet. A falta de recurso, as vezes deixam os/as alunos/as sem condições de participar da aula. **P2:** relatou que está feliz por esta conseguindo uma boa participação e desenvolvimento um trabalho de alfabetizar diferente, pelas aulas virtuais. Estou aprendendo muito.

P3: A ideia das aulas virtuais tem sido uma injeção de ânimo para eles/elas e, para nós, professores/as. É algo novo para todo mundo. É desafiador. Então, vamos ver os projetos, os objetivos, metodologias e atividades avaliativa. Agora, é planejar cada passo para avançar. Ver os erros e acertos e melhorar no planejamento das aulas futuras. [...] finaliza a coordenadora pedagógica dizendo que acredita nos professores/as. (Diário de Campo, 2020).

O planejamento pedagógico é um momento de avaliação sobre as aulas já ministradas, bem como um planejamento das aulas futuras. É o momento de corrigir erros, ver os acertos e indicar alternativas pedagógicas para avançar no processo de ensino-aprendizagem. Assim, portaram-se os/as professores/as durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, sempre analisando as aulas já ministradas e definindo ações para o futuro. É salutar registrar que isso ocorreu sempre sob a supervisão da coordenadora pedagógica da escola.

No tocante aos planos de aula, registramos que eles eram elaborados coletivamente, tendo em vista que todos/as professores/as participavam dos projetos pedagógicos apresentados no quadro 1, numa abordagem interdisciplinar dos conteúdos. A exemplo disso, destacamos o processo de alfabetização, em que todos/as professores/as alfabetizavam, durante as aulas, por exemplo, no projeto pedagógica Educação Financeira e Trabalho, na área da Matemática, além de trabalhar os conteúdos da área, também, trabalhavam a leitura, escrita e alfabetização.

3.4.3 Os plantões de dúvidas e as atividades avaliativas

Uma das estratégias pedagógicas utilizadas durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, foram os plantões de dúvidas. Essa atividade aconteceu durante

todos os dias da semana, superando dúvidas, apoiando os/as alunos/as nas resoluções de atividades. Além disso, observamos uma maior aproximação dos discentes com os/as professores/as. Isto permitiu a criação de uma afetividade maior entre professores/as e alunos/as.

Os/as alunos/as da EJA, mesmo não estando mais na condição de criança, necessitam de muita atenção, de serem ouvidos, algo que, na maioria das vezes, no cotidiano escolar ou em casa, não foi trabalhado quando crianças ou adolescentes. O fato é que percebemos, ao longo dos dias de aula, nos plantões, o agradecimento pela atenção, por ouvi-los; por ajudá-los. Neste contexto, vemos o quanto foi importante os plantões de dúvida, pois, por meio deles, foram estabelecidos diálogos; desenvolvidos afetos; houve troca de experiências e conhecimento entre professores e alunos/as da EJA.

Neste sentido, Freire (2016, p. 137), diz que:

Saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. É ter humildade frente às diferenças e incompletudes dos alunos, seres em constante aprendizagem. É ter a humildade para aceitar e saber dialogar com aqueles que fala e/ou escreve de uma maneira diferente normas padrões da gramática. Reconhecer a leitura de mundo do aluno, o professor está valorizando o seu saber cotidiano.

Quando falamos em sentimentos, diálogos, emoções, aprendizagens, são fatores de suma importância na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as histórias de vidas dos/as alunos/as e professores/as, que, se não respeitadas, podem promover uma evasão ou abandono escolar dos jovens, adultos e idosos matriculados nessa modalidade de ensino.

Quanto às atividades avaliativas, atenderam à proposta da SME/Natal/RN, num processo contínuo, realizadas de acordo com a aprendizagens dos/as alunos/as, por meio de atividades escritas; áudios e ou vídeos gravados pelos/as professores/as. Da mesma maneira, as respostas enviadas pelos/as alunos/as foram escritas, para aquele/a que já estava alfabetizado/a; por meio de vídeos e/ou áudio, para aqueles/as que ainda não estavam alfabetizados. Com isso, tinha-se a dimensão da aprendizagem, das dificuldades de cada aluno/a. Esses elementos eram discutidos, e avaliados nas reuniões

pedagógicas/planejamento semanais, afinal, “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência constante sem a qual a teoria/prática pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2016, p. 24).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo entrou no ano de 2020, enfrentando grandes desafios, como salvar vidas e garantir os Direitos Sociais da população, em especial, direito à Saúde e a Educação, sendo este último ponto de debates e discussões; decretos e portarias; planejamento e implementação de novas metodologias de ensinar-aprender; que visaram a, unicamente, garantir e efetivar o Direito à Educação, de todos/todas.

Pensando em garantir e efetivar o direito à Educação de jovens, adultos e idosos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, nos níveis I, alfabetização e, nível II, sistematização, da Escola Municipal José do Patrocínio, Natal, Rio Grande do Norte, os/as professores/as das áreas de Pedagogia e Artes elaboraram e desenvolveram a proposta pedagógica, no período de junho a dezembro de 2020, por meio das plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*, em que criaram uma sala de aula virtual para ministrar aulas, enquanto a Secretaria Municipal de Educação (SME) ainda definia ações para o retorno das aulas presenciais.

Neste contexto, realizamos uma análise qualitativa acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo desse período, em que utilizamos como método de pesquisa: observação participante; diário de campo; análise documental; e análise de conteúdo dos dados coletados. Os resultados dessa pesquisa, permitiram fazer as seguintes considerações e inferências:

a) *Quanto ao projeto pedagógico*: diante da realidade da Pandemia (Covid-19), as aulas presenciais foram suspensas, e escolas fecharam. Com isso, o direito à Educação está ameaçado. A tendência era uma evasão em massa dos/as alunos/as da EJA, principalmente, dos jovens, adultos e idosos, dos níveis I, alfabetização e, II, sistematização, tendo em vista suas características e histórico escolar, uma vez que, no Brasil, a exclusão, evasão e abandono escolar já registra, historicamente, índices alarmantes. Neste contexto, a EJA iria definitivamente fechar, pois a redução de salas de

aula dessa modalidade de ensino na cidade de Natal/RN é um projeto político do Poder Executivo Municipal desde de 2016, em se que fecham salas de aula/escola de EJA, noturno, principalmente, sala de aula dos níveis I e II, no município. Então, desenvolver um projeto pedagógico foi de suma importância no contexto de pandemia, pois garantiu e efetivou o direito à Educação dessa população educacional no período da pandemia (junho a dezembro), sendo que ainda não se tinha nenhuma definição da Prefeitura de Natal acerca do retorno das aulas. Tratou-se de uma atitude louvável dos/as professores/as e alunos/as, em se firmar o compromisso político, social desses profissionais.

b) *Quanto ao Ensino Remoto*, o uso das plataformas digitais *Google Meet* e *Whatsapp*, a criação de sala de aula virtual permitiram que os objetivos propostos fossem alcançados, tendo em vista o compromisso dos professores/as e alunos/as em participarem das aulas virtuais, fóruns de debates, planejamento pedagógico e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Possibilitaram aos alunos/as e professores/as a inclusão digital, a vivência de novas experiências de ensinar-aprender; a superação de dificuldades, a comunicar, interagir, dialogar e, o mais importante, a manutenção do vínculo com a escola; evitando, assim, a evasão/abandono escolar. Com isso, foi possível garantir o direito à Educação de jovens, adultos e idosos em tempo de pandemia. Não obstante essa conquista, ainda há muito o que fazer para, de fato, incluirmos a EJA e os/as alunos/as na inclusão digital. Para isso, devemos trabalhar em conjunto (a escola, a gestão e coordenação pedagógica, professores/as e alunos/as) em prol do direito à inclusão digital nas escolas.

c) *Quanto ao Direito à Educação*, é garantido na Constituição Brasileira e leis infraconstitucionais, assim como na legislação Internacional, a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Então, mesmo em tempos de pandemia, emergencial, não se pode negar este direito. A luta pela efetivação do direito à Educação ganhou aliados/as no período da pandemia (Covid-19) com o desenvolvimento da proposta pedagógicas dos/as professores/as de jovens, adultos e idosos, níveis I e II da EJA da Escola Municipal José do Patrocínio, Natal, Rio Grande do Norte. Com isso, garantiu o direito à Educação; revelou o compromisso da escola: gestão, coordenação pedagógica e professores/as e a luta destes profissionais pela Educação Pública, em especial, pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante disso, podemos inferir que as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento da proposta pedagógica “O ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos (EJA): a efetivação do direito à educação e à saúde dos/as alunos/as e professores/as em tempo de Pandemia (Covid-19)” abriu espaço para debater sobre a EJA em tempos de pandemia, bem como sobre a Educação enquanto direito subjetivo e o ensino remoto na EJA.

Além disso, garantiu e efetivou o direito à Educação de jovens, adultos e idosos; promovendo uma reflexão teórico-prática acerca do processo de ensinar-aprender; da necessidade de redimensionar essas práticas a partir das experiências vivenciadas na EJA; sobre a inclusão digital nessa modalidade de ensino, como instrumento de formação social, educacional; além da importância de todos/as os/as professores/as da educação que bravamente, lutaram, superaram dificuldades e garantiram o direito à educação para todos/todas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

AMPARO, M. A. M.; FURLANETTI, M. P. F. R. **Inclusão digital na educação de jovens e adultos: dificuldades e desafios**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Matheus1.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONILLA, M. H. S. PRETTO, N. L. (org.) **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador : EDUFBA, 2011. v. 2.188 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 25 de um de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057- Regulamentador da Educação a Distância no Brasil**. Disponível

em:http://abed.org.br/arquivos/DECRETO_N_9.057_25_MAIO_2017_regulamentador_Educ_educacao_Distancia.pdf. Acesso em: 31 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. 20 de dez. 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000.** Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 1º Segmento do ensino.** Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001.** Brasília: MEC, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004, 2120 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, v. 08, p. 58-68, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MUNCIATO, P. M. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió: EDUFAL, 2009.

NATAL. **Decreto N.º 11.920 de 17 de março de 2020** – Decreta situação de emergência no Município do Natal e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do COVID-19. Disponível em:

https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20200317_f931d42a962b6da04cf834eaf11a56a9.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

NATAL. **Decreto N.º 11.923 de 20 de março de 2020** – Decreta estado de calamidade pública no Município do Natal, para os fins previstos no artigo 65 da Lei Complementar Federal n.º.101/2000, em razão da pandemia internacional ocasionada pela infecção humana pelo novo Coronavírus (covid-19), e define outras medidas. Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20200321_especial_4749ad6c52cfe40b55a43611c6ab54ec.pdf. Acessado em: 08 fev. 2023.

NATAL. **Decreto N.º 159/2020/GS/SME de 23 de dezembro de 2020** – Estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar, a avaliação e registro dos processos de ensino aprendizagem para o no letivo de 2020 em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus – COVID 19. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20201224_5e4c6b2c63ddc913e4b250f5555c54c6.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

NATAL. **Lei N.º 7.026 de 02 de abril de 2020** – Autoriza a Secretaria Municipal de Educação a utilizar os recursos originalmente destinados à aquisição de merenda escolar, para a aquisição de cestas básicas a serem recebido pelos alunos da rede municipal de ensino público, enquanto as aulas estiverem suspensas, em decorrência da Pandemia do novo Coronavírus (covid-19). Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20200403_75c815f392c8ee3c548a36229221a4fe.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2023.

NATAL. **Lei nº 7.246 de 17 de novembro de 2021**. Institui a Política de Prevenção ao Abandono e Evasão Escolar, e dá outras providências. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20211119_311562dec60a5d811603721ac9cccd9.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

NATAL. **Portaria nº 0142/2021/GS/SME DE 11 de novembro de 2021**. Determina o retorno dos estudantes em sua totalidade da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Natal. Disponível em: https://www2.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20211112_6db6d5fbdb0541d15be7616d2e703e67.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

NATAL. **Protocolo Para Retorno das Atividades Escolares da Rede Municipal de Ensino. Plano de retorno as aulas 2020-2021**. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20201218_a19bed113197295c1e14d166f8a0ec54.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias Digitais na Educação**. 21 ed. Campina Grande: Eduepb, 2006

UNESCO; MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. In: Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004, Brasília: MEC; UNESCO, 2004.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2003.

Seção 4:
Entrevista

Seção: Entrevista | DOI:10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3587

Entrevista

Paula Alves de Aguiar

*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São José*

E-mail: paula.aguiar@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0776-9472>

1) Em final de 2022, a revista “EJA em Debate” completou 10 anos de história. Como uma das idealizadoras da revista logo no começo, você poderia nos contar como foi a ideia de criar a revista e quais eram seus objetivos à época?

Fico muito feliz em saber que a revista “EJA em Debate”, do Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica de Santa Catarina – IFSC completa 10 anos. A ideia de criação da revista surgiu da busca da instituição, pela oferta de cursos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nos seus diferentes campi. Almejava-se dar uma formação integral aos estudantes jovens e adultos excluídos do ensino formal em idade considerada própria.

Para efetivar esse objetivo, era necessário, além da implementação dos cursos, o debate e reflexão teórica sobre essas práticas, uma vez que poucos servidores tinham formação na área. Foi um período de discussões intensas sobre o PROEJA, onde também iniciou a oferta do curso de especialização PROEJA que formou diferentes profissionais e oportunizou o desenvolvimento de várias pesquisas na área.

Outra questão que motivou a proposta do periódico foi verificarmos que no contexto nacional daquela época, nenhuma revista científica se dedicava exclusivamente ao debate sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Existiam apenas edições especiais de periódicos sobre essa modalidade de ensino.

A participação e envolvimento de diferentes profissionais e pesquisadores do IFSC e de outras instituições de distintas regiões do país, desde a primeira edição do periódico,

demonstrou que os debates e reflexões ali escritos contribuem para o fortalecimento desta modalidade de ensino. Após a primeira edição ficamos com o desafio de continuar com o periódico e manter sua qualidade, além do aprimoramento contínuo.

A revista nasceu do sonho, da “utopia como campo de possibilidade”, de todos os envolvidos que buscavam minimizar as desigualdades educacionais no país a partir do aprofundamento das discussões sobre as trajetórias escolares e não escolares dos sujeitos que participaram da EJA.

2) Nesses 10 anos de história, a revista cresceu, e, a partir das mãos de muitos colaboradores, conseguimos chegar ao Qualis B1 na última avaliação da CAPES. Como você vê essa progressão da revista ao longo dos anos e a sua relevância para a pesquisa na educação de jovens e adultos no Brasil?

Vejo que o envolvimento de pesquisadores e profissionais na área da EJA permanece cada vez mais forte, assim como o empenho institucional em desenvolver essa modalidade de ensino e de ações que contribuam para sua consolidação. É uma satisfação perceber que a utopia que motivou a criação da revista não era apenas dos seus primeiros editores, mas que ele permanece e motiva cada vez mais pessoas na busca por uma educação que promova a equidade social e a garantia desse direito a toda população.

Aproveito para parabenizar todos os editores da revista pelo empenho e dedicação para que ela cada vez melhore sua qualificação no Qualis, fortalecendo os debates nacionais sobre a EJA.

3) Em 2022, a revista “EJA em Debate” foi contemplada pelo edital da FAPESC com recursos para o aprimoramento de periódicos científicos. A seu ver, qual é a importância do investimento público (ou privado) para a pesquisa no Brasil? É possível fazer pesquisa de qualidade sem investimentos?

O investimento público para a manutenção e fortalecimento de periódicos científicos, como a revista “EJA em Debate”, é fundamental. Sabemos do pouco tempo de dedicação que os editores e avaliadores possuem para o periódico e como é difícil consolidar e mantê-lo ativo nacionalmente. Sem investimentos na pesquisa, nesse caso

específico na EJA, dificilmente se conseguirá modificar a situação de exclusão social e escolar que muitas pessoas vivem.

4) Nesse novo momento, em 2023, com uma mudança de governo federal no Brasil, quais são as suas expectativas para a educação de jovens e adultos a nível nacional (e estadual)?

Sáimos de um período complexo de desvalorização da educação nacional. A falta de investimentos e os recursos cada vez mais escassos dificultaram a manutenção e criação de ações que visem ao fortalecimento dos programas educativos. Com o novo governo renovamos nossas esperanças de que será possível minimizar a desigualdade escolar e social que vivemos.

5) Como professora que se dedicou/dedica a pesquisas na área de EJA, quais você acha que seriam os pontos frágeis com os quais ainda lidamos ao trabalhar com EJA no Brasil?

A EJA no Brasil ainda carece de investimentos, recursos, pesquisas, qualificação e valorização dos profissionais que nela atuam. Apesar do aumento de pesquisa nessa área nos últimos anos, muito ainda há o que pesquisar para contribuir com o fortalecimento desta modalidade de ensino.

Infelizmente, o que percebemos é que a EJA não é passageira, apesar da universalização do ensino, muitos estudantes permanecem, por diferentes motivos, em defasagem na relação idade-série ou abandonam a escola e vão, posteriormente, para a EJA, fenômeno denominado de juvenilização da EJA, tornando ainda mais heterogêneos os sujeitos que participam dessa modalidade de ensino. Por esse motivo essa modalidade de ensino não pode ser organizada com base no imprevisto e no provisório.

Faltam concursos públicos para a efetivação de professores que atuam na EJA, acarretando rotatividade de profissionais e dificuldade da manutenção de uma proposta de ensino específica. Isso leva prejuízos à formação dos estudantes e dificultando a criação de uma identidade política para as instituições.

Torna-se necessário a contratação de professores efetivos, além de cursos de formação continuada sistemáticos para os profissionais que atuam na EJA, na busca por reflexões contínuas e profundas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A EJA-EPT atua com professores dos IFs que de forma geral são efetivos, mas muitos não possuem formação na área da EJA, exigindo formação específica e contínua.

Outra questão importante é que as licenciaturas tenham componentes curriculares específicos sobre a EJA e que ofereçam estágios nessa modalidade de ensino. Acreditamos que quando os futuros professores conhecem essa modalidade de ensino, podem ter um maior interesse e conhecimento para trabalhar com ela. A pouca formação na área e o desconhecimento de muitos professores sobre essa modalidade de ensino, pode acarretar descaso, desvalorização e desinteresse em trabalhar com a EJA e o PROEJA.

6) Ainda sobre essas questões de fragilidades na área de EJA, como você observa a questão da pandemia de COVID-19 e a vivência dos alunos de EJA neste período de educação remota? Podemos afirmar que as injustiças sociais se mostraram ainda mais devastadoras neste período?

Podemos, sim! Infelizmente a exclusão e a desigualdade educacional foram ampliadas no período da pandemia. A evasão escolar aumentou, em especial nesta modalidade de ensino. Percebemos que poucos estudantes da EJA e do PROEJA tinham computadores em casa. Dessa forma, precisaram utilizar apenas seus aparelhos celulares (quando tinham) para comunicação com as escolas e para postagem ou envio dos materiais que produziam. Nem todos os estudantes tinham acesso à internet e muitos tinham que buscar materiais impressos nas instituições escolares, mas possuíam dificuldade pela questão da locomoção.

O isolamento e a falta interação entre professores e estudantes foi um fator decisivo para o aumento da evasão escolar na EJA no período da pandemia. Por não possuírem os recursos mínimos para a manutenção das aulas remotas, ampliou-se a desigualdade e exclusão, já que as interações eram feitas em ambientes online.

A pandemia reforçou as desigualdades já existentes na sociedade, demonstrando a urgência de investimentos e assistências para o fortalecimento e permanência dos estudantes dessa modalidade de ensino. Essas pessoas têm direito à educação de

qualidade, que se constitui em uma reparação do direito que tiveram negado em idade considerada própria.

7) Quando falamos em educação de jovens e adultos no Brasil, a figura do ilustre educador Paulo Freire tem se mostrado quase que imprescindível. Qual é a sua relação com os referenciais teóricos de tal educador e como isso auxiliou na construção de sua trajetória como docente?

Paulo Freire foi um educador brilhante. Suas contribuições permanecem até hoje fundamentais e como um desafio na educação. Seus ensinamentos estão sempre presentes em minhas aulas e na minha vida como educadora.

O principal no trabalho de Freire e que buscamos até hoje nas esferas educativas não é seu método de alfabetização, mas a concepção de educação que ele possuía. Essa tinha um sentido amplo, ideológico e político. O estudante não era apenas aluno, mas participante do grupo e a aula era o desenvolvimento do diálogo. A concepção freiriana, tinha por princípio a conscientização (passagem da consciência ingênua para a consciência crítica), possibilitando o engajamento dos indivíduos na vida social, buscando mudanças e transformações. Constituía-se como uma política e filosofia da educação que almejava a libertação.

Apenas quando percebermos a educação como um “ato político” e um “ato de conhecimento” e os estudantes como produtores de cultura e de saberes, poderemos rever práticas excludentes no sistema educacional. O debate e o fortalecimento da concepção freiriana permanece vivo, atual e necessário.

8) A educação de jovens e adultos apresenta muitos desafios no que se refere à questão de “permanência e êxito”. Na sua visão como educadora, existem formas/estratégias de dirimir esse problema tão presente nas salas de aula de EJA?

Para ampliarmos a permanência e êxito dos estudantes da EJA e do PROEJA é necessário, investimentos, políticas públicas e dar visibilidade a essa modalidade educativa dentro do sistema educacional. Muitas vezes a EJA não possui política própria e é vista como um apêndice do sistema educacional.

Para permanecerem nesta modalidade de ensino, os estudantes precisam de assistência, de propostas pedagógicas que valorizem seus conhecimentos prévios, que se sintam partícipes dos processos educativos. Essas pessoas não fazem parte do grupo social ao qual a escola se dedica, podendo ocorrer nas escolas um confronto de culturas que comumente desconsidera os conhecimentos advindos dos estudantes pouco escolarizados.

Os sujeitos da EJA formam uma categoria eclética, são em sua maioria trabalhadores, possuem várias responsabilidades cotidianas para além da escolarização. Normalmente começam a trabalhar na adolescência, em empregos exigindo pouca formação, grande esforço físico e baixa remuneração. Essas questões devem ser consideradas no processo de organização pedagógica dessa modalidade educativa.

Para a permanência e êxito do processo educativo é fundamental conhecer os alunos e seus interesses, para que as aulas efetivamente sejam significativas, possibilitando fazer a leitura crítica do mundo em que vivem, como forma de romper com as práticas excludentes vigentes na sociedade.

Os elevados índices de evasão e repetência nesta modalidade de ensino refletem a falta de sintonia da escola com esses estudantes, além de fatores de ordem socioeconômica que não podem ser desconsiderados. Ressaltamos a importância dos educadores da EJA escutarem responsivamente seus estudantes, que muito têm a dizer sobre as práticas desenvolvidas nessa instituição, esse é um dos caminhos que podem contribuir para consolidação do direito à educação formal e minimização da evasão escolar e exclusão social.

9) Quando falamos de EJA no âmbito de institutos federais no Brasil, temos visto muitos colegas angustiados com a questão da evasão escolar dos alunos de EJA, sobretudo após a pandemia. Como você pensa que devemos tratar esse ponto sem abrir mão dos cursos de EJA-EPT nas IFs?

A EJA-EPT é uma das metas dos Institutos Federais. Sofremos muito no período da pandemia, assim como todos os outros cursos de EJA no Brasil, mas agora, mais que nunca, precisamos fortalecer essa modalidade de ensino nos institutos federais que ofertam ensino público, gratuito e de qualidade.

São necessárias políticas específicas de fomento desta modalidade de ensino, propostas pedagógicas e uma busca ativa pelos sujeitos do PROEJA para que conheçam e percebam que os IFs também foram feitos para eles. O “Departamento de EJA e Ensino Técnico Integrado” criado recentemente no IFSC demonstra o compromisso institucional com essa modalidade educativa. Esse departamento está desenvolvendo ações e certamente contribuirá muito para a reflexão e fortalecimento da EJA-EPT.

10) Em “Pedagogia da Esperança”, Paulo Freire nos convida a olhar para a educação, não obstante nossas dificuldades, com um olhar esperançoso. Que palavras de esperança você poderia deixar aqui para os educadores e pesquisadores de EJA no Brasil?

Seguimos com a nossa práxis educativa na busca da transformação social. O esperar exige ação na busca das “utopias possíveis”. A revista “EJA em Debate” é uma dessas utopias que só se tornou possível pelo envolvimento e sonho de muitos pesquisadores e profissionais que buscam uma educação transformadora que promova a equidade social. Muito obrigada por manterem essa utopia viva. As mudanças são difíceis, mas se acreditarmos e agirmos para sua concretização, principalmente de forma coletiva, podemos torná-las realidade.