

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
ANTONIO CARLOS ALVES

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM PARA AS TURMAS DA EJA NO
CONTEXTO DA COVID-19

João Pessoa-PB

2021

ANTONIO CARLOS ALVES

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
PARA AS TURMAS DA EJA NO CONTEXTO DA COVID-19

Trabalho de Conclusão do Curso de
Pedagogia apresentado à Comissão
Examinadora da Universidade Federal da
Paraíba como requisito para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia, do
Centro de Educação.

Orientador: Prof. Eduardo Antonio de
Pontes Costa

João Pessoa-PB

2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474r Alves, Antonio Carlos.

Reflexões sobre práticas de ensino e de aprendizagem para as turmas da EJA no contexto da Covid-19 / Antonio Carlos Alves. - João Pessoa, 2021.

45 f.

Orientação: Eduardo Antonio de Pontes Costa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Professores. 4. Aulas remotas. I. Costa, Eduardo Antonio de Pontes. II. Título.

CDU 374.7(043.2)

UFPB/BS/CE

ANTONIO CARLOS ALVES

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM PARA AS TURMAS DA EJA NO
CONTEXTO DA COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso
orientado pelo Prof. Eduardo Antonio de
Pontes Costa, apresentado ao curso de
Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

APROVADO EM: 06/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Eduardo A. P. Costa

Profº. Drº. Eduardo Antonio de Pontes Costa Orientador –
UFPB

Profaº. Draº. Quèzia Vila Flor

FurtadoExaminadora – UFPB

Proº. Drº. Severino Bezerra da

SilvaExaminador – UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida por me proporcionar, a essa etapa, esse feito pessoal e profissional extraordinário, que marcará para sempre minha existência.

À instituição e todos os professores que atuaram em cada componente curricular contido no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Agradeço à banca examinadora, composta pelos professores: Professora Dra. Quézia Vila Flor Furtado e ao Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

Meu agradecimento especial ao Professor Dr. Eduardo Antonio, que conduziu a orientação com empenho, compromisso, competência, dedicação, paciência e acima de tudo, com empatia e estímulos constantes diante do desafio posto. À você, professor, a minha mais sincera e eterna gratidão

E finalmente agradeço à minha família, meus pais e irmãos que sempre me estimulam, e em forma muito especial ao meu núcleo mais restrito: minha esposa amada Pollyana Almeida pelo apoio, compreensão e incentivo constantes, e ao pequeno Emanuel Antônio, razão pela qual mantive a perseverança e a resiliência no sentido de concluir o curso num momento tão conturbado pelo qual passamos, pois, entendo que posso contribuir com sua formação humana e educacional.

RESUMO

Este estudo buscou compreender a contribuição do processo de ensino e de aprendizagem para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Covid-19. Partimos do pressuposto de que a EJA não é um campo de certificação e de aligeiramento, conforme os estudos de Ventura (2001) e Gadotti e Romão (2011) apontam. Trata-se de um campo teórico e prático fundamentado por marcos legais, a despeito da Constituição Federal (CF) e da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A metodologia da pesquisa consiste em um estudo exploratório, baseado numa revisão bibliográfica e no questionário com perguntas abertas e fechadas (GIL, 2002) com seis professores que atuam na EJA nos Ciclos 1 e 2, em quatro escolas da rede municipal de João Pessoa. A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2021, e a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) fundamenta as interpretações dos dados coletados. Os resultados indicam para as seguintes questões na oferta da EJA no contexto remoto: a) apesar dos professores terem uma média de onze anos no magistério, apenas um tem formação específica no âmbito da educação de jovens e adultos; b) replanejamento inadequado para a modalidade do ensino remoto; c) telefone celular como o único recurso de comunicação através de grupos de WhatsApp; d) dificuldades de acompanhar o desempenho educacional dos alunos a partir das atividades impressas; e e) a falta de outros recursos tecnológicos por parte dos professores e dos alunos. Com relação às conclusões, fica evidente que as atividades de leitura, de escrita e de matemática não apresentaram resultados positivos não apenas diante da tentativa de replanejamento para as turmas das EJA bem como pela falta de recursos tecnológicos apropriados, pela ausência das aulas presenciais e pela dificuldade dos alunos com o uso das tecnologias digitais. Por fim, entendemos que o lugar da escola pública na oferta da EJA torna-se, diante da pandemia da Covid-19, mais um desafio, um limite, uma vez que as competências específicas dos Ciclos 1 e 2 não foram atingidas no momento da formação.

Palavras-chave: EJA. Ensino. Professores. Aprendizagem. Aulas remotas.

ABSTRACT

This study sought to understand the contribution of the teaching and learning process to the Youth and Adult Education (EJA) classes in the context of Covid-19. Our assumption is that Adult Education is not a field of certification and lightening, as the studies by Ventura (2001) and Gadotti and Romão (2011) claim. It is a theoretical and practical field based on legal frameworks, despite the Federal Constitution (CF) and the current Law of Guidelines and Bases (LDB). The research methodology consists of an exploratory study, based on a literature review and a questionnaire with open and closed questions (GIL, 2002) with six teachers who work in EJA in Cycles 1 and 2, in four schools in the municipal network of João Pessoa. The interviews took place between September and October 2021, and content analysis (BARDIN, 1977) supports the interpretations of the data collected. The results point to the following issues in the provision of Adult Education in the remote learning context: a) although teachers have an average of eleven years in teaching, only one has specific training in the scope of youth and adult education; b) inadequate re-planning for the remote teaching modality; c) cell phone as the only communication resource through WhatsApp groups; d) difficulties in monitoring the educational performance of students based on printed activities; and e) the lack of other technological resources on the part of teachers and students. Regarding the conclusions, it is evident that reading, writing and mathematics activities did not show positive results, not only in view of the attempt to re-plan the EJA classes, as well as the lack of appropriate technological resources, the absence of in-person classes and the students' difficulty with the use of digital technologies. Finally, we understand that the place of public school in Adult Education's offer becomes, in view of the Covid-19 pandemic, yet another challenge, a limit, since the specific competences of Cycles 1 and 2 were not reached at the time of formation.

Keywords: EJA. Teaching. Teachers. Learning. Remote classes.

SUMÁRIO

Introdução.....	8
Objetivo Geral.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Fundamentação teórica	11
Metodologia.....	26
Resultados e discussão	32
Escolaridade, tempo no magistério e docência na EJA	32
Atuação nas turmas da EJA no contexto remoto	32
Considerações finais.....	41
Referências	45

INTRODUÇÃO

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto do ponto de vista teórico quanto prático, caracteriza-se pelas conquistas no âmbito do direito à educação assim como pelas produções acadêmicas. Neste sentido, pensar a EJA é pensá-la a partir dos seus sujeitos e dos seus espaços urbano e do campo.

O curso de Pedagogia da UFPB permitiu-me, na área de aprofundamento de Educação de Jovens e Adultos, refletir sobre a minha trajetória de professor em formação, tendo a EJA como um espaço possível de intervenção. Desse modo, o que justifica o interesse pelo tema e a sua consequente escolha foi a junção de alguns fatores determinantes: a) os textos lidos e discutidos em sala de aula; b) os trabalhos acadêmicos realizados de forma individual e coletiva; c) as aulas expositivas, as aulas dialogadas; e d) a percepção, *in loco*, quando da realização do Componente Curricular Estágio Supervisionado, em específico, os Estágios IV e V da EJA.

Nesses componentes curriculares, pude observar, na escola-campo, “problemas” na prática pedagógica de uma professora regente. Percebo a precariedade do ensino para as turmas da EJA – que historicamente foi e é oferecido de forma supletiva, pouco articulada, por exemplo, ao mercado de trabalho – além da leitura/visão preconceituosa da Educação de Jovens e Adultos como o lugar da certificação.

É consenso que os sujeitos inseridos na EJA são majoritariamente aqueles que não tiveram uma oportunidade de acesso à escola em tempo hábil bem como não conseguiram acompanhar adequadamente o processo educativo, infortuito decorrente de repetidas reprovações, desistências e outros fatores impeditivos. Assim, como são diversos os motivos pelos quais os sujeitos da EJA não conseguiram uma vida escolar regular, o retorno ou a mudança de modalidade também enseja vários anseios e motivações. Observei nos Estágios Supervisionados, em sala de aula, que os sujeitos da EJA apresentam “indecisões” que contribuem para que os professores, inclusive, sem formação específica para a atuação na educação de adultos, enfrentem embates significativos de uma turma diversa, em que a presença marcante de jovens nas salas de aula comprova o fracasso escolar no Ensino Fundamental, contribuindo para o processo de juvenilização da EJA.

Parece-me que as práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade de ensino não têm sido capazes de atender à demanda desses jovens e adultos, uma vez que não há políticas públicas de Estado eficazes que garantam uma estruturação mínima, a começar por uma formação docente específica bem como uma estrutura física e materiais pedagógico-didáticos adequados. Muitas vezes as salas utilizadas para a educação de jovens e adultos têm a mesma configuração para as crianças de 6 a 10 anos do Ensino Fundamental I.

Além desses aspectos e desde março de 2020, vivemos um novo contexto no âmbito escolar, especificamente, com a pandemia da Covid-19, iniciada em outubro de 2019 em Wuhan na China – epicentro da pandemia. Com a Covid-19, presume-se que a oferta da EJA pelos sistemas de ensino tornou-se mais complexa e desafiadora.

Nesse sentido, como essa pandemia vem causando “transtornos” e outros desafios para a educação como um todo, inquieta-me, sobremaneira, buscar entender a dinâmica e as práticas pedagógicas da EJA no atual contexto quando penso nos desafios impostos e o quê de concreto está sendo disponibilizado para as escolas públicas que a ofertam para possibilitar o ensino e a aprendizagem dos sujeitos nesse período pandêmico.

Sabemos e sentimos quão impactante está sendo essa pandemia, trazendo consequências dramáticas para a vida das pessoas, sobremaneira o mundo do trabalho e, especialmente, a educação, o trabalho docente, para os alunos das classes populares, além de tantos outros aspectos inesperados.

Essa mudança brusca no âmbito do ensino e da aprendizagem cristalizou as já existentes desigualdades de acesso à educação, pois grande parte dos alunos que frequentam as escolas públicas não possuem acesso satisfatório aos meios pelos quais o ensino passou a ser oferecido, de modo remoto, seja pela falta de acesso à internet ou pela precariedade deste acesso a partir do uso de instrumentos eletrônicos, tais como celulares, tablets e computadores.

Assim, entendo que os sujeitos “desiguais” educacionalmente em tempos “normais” tornaram-se também os “desiguais” tecnologicamente. De acordo com dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em agosto de 2020, durante a pandemia cerca de seis milhões de estudantes da Educação Básica e também os alunos dos cursos de pós-graduação não tiveram acesso ao sinal da Internet, fosse total ou de forma satisfatória. A saúde mental dos alunos como um todo também foi

afetada nesse conturbado período de pandemia, conforme pesquisas feitas em diversas partes do mundo, especificamente, no Brasil.

Em um recorte mais particular, perguntamo-nos: E os alunos da EJA matriculados na rede estadual em João Pessoa? No contexto da pandemia, o que vem sendo ofertado a partir das orientações da Resolução 160/2020 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEEPB)?

Assim, ao centrarmos as nossas reflexões sobre os jovens, adultos e idosos dos primeiros ciclos da EJA e diante dos desafios e dificuldades para as práticas de leitura, de escrita e de cálculo matemático frente à pandemia da Covid-19, questionamos: Que relação, do ponto de vista pedagógico, deve estar sendo produzida entre leitura, escrita e cálculo matemático frente ao trabalho e ao ensino remoto para as turmas da EJA? Nesta direção, a presente investigação busca atingir os seguintes objetivos:

Geral:

1. Identificar a contribuição do processo de ensino e aprendizagem para as turmas da EJA ofertado pelo sistema de ensino do município de João Pessoa no contexto pandêmico.

Específicos:

1. Conhecer a metodologia e as estratégias de ensino da prática docente diante do trabalho e do ensino remoto.
2. Verificar as estratégias de ação dos professores diante dos desafios do ensino e da aprendizagem ofertadas remotamente em função do contexto pandêmico.
3. Entender como vem sendo trabalhada as práticas de leitura, de escrita e de matemática para os alunos regularmente matriculados nos Ciclos I e II da EJA.
4. Refletir sobre a relação entre o processo de ensinar e de aprender redefinido pelo contexto pandêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os anos de 1930 até os atuais, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem sendo encarada e conduzida para as demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, Jaqueline Ventura (2001) apresenta reflexões importantes e faz essa trajetória relacionando a EJA com aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais. Ou seja, aproxima o modo de produção de determinada época às necessidades educacionais. Assim, Ventura (2001) indica que o modo de produção está imbricado com as necessidades educacionais. Relata ainda no seu estudo as mudanças de paradigmas econômicos, sociais e políticos ocorridos a partir dos anos de 1930. Isso levou à mudança de um Brasil rural para um contexto urbano, o que demandou uma mudança no sistema educacional, ocasionando assim a perda de hegemonia do setor produtivo localizado no campo para a indústria de predominância urbana. Com isso, surge a necessidade de mão de obra que dê conta dessa nova composição. No seu estudo, Ventura (2001) observa primeiramente a desigualdade na relação economia/educação. No campo econômico, tivemos uma revolução industrial no Brasil a partir dos anos 1930, de base capitalista, e esta desigualdade com o mundo assemelha-se à nossa desigualdade interna no campo da educação, isto é, a estruturação do sistema de ensino deu-se de maneira desigual no âmbito do território brasileiro.

A nova realidade econômica deparou-se com a realidade educacional de uma população em que mais de cinquenta por cento de seus membros eram analfabetos. Então se pensou a curto e longo prazo. Para a qualificação de mão de obra, foi instituído o Sistema “S”, Senai e posteriormente o Sesc. Esses sistemas criados ficaram sob a administração da iniciativa privada, ou seja, da classe empresarial. Paralelamente, surgem as campanhas de alfabetização que buscavam resultados imediatos, partindo da concepção de que o processo de alfabetizar já estaria suficiente se o indivíduo fosse capaz de escrever o próprio nome. Suzana Schuwartz (2012, p. 24), na sua obra “Alfabetização de Jovens e Adultos, Teoria e Prática”, afirma que “[...] as forças culturais definem as formas e funções da alfabetização e a natureza específica de seu ensino”.

Ainda segundo Ventura (2001), nos anos de 1945 a 1960, as campanhas tinham no seu bojo a ideia de formar o ser cívico. Essas campanhas eram identificadas pelos críticos como “eleitoreiras”.

Nos anos de 1960 (final dos anos de 1950), a Educação de Jovens e Adultos, pela efervescência da época, continha duas concepções: a que formava para o mercado de trabalho e a que entendia ser a educação instrumento de conscientização da transformação da realidade social injusta (libertária).

Com o golpe civil-militar (1964-1985), a vertente educacional relacionada ao mercado de trabalho teve maior ênfase, passando por novas campanhas: como a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), chegando-se, pouco depois, ao “famigerado” Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com início em 1970, o qual teve grande impulso nos governos militares até o período de redemocratização em 1985.

Muitas foram as críticas quanto à atuação do MOBRAL. Dentre elas destaca-se principalmente a que fala dos resultados divulgados, seja em relação à alfabetização, seja ao impacto de outras formas de ação do Movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo. (VENTURA, 2001, p. 14).

Em 1985, após vinte anos de regime militar, o Mobral foi extinto e transformado na Fundação Educar, no Governo José Sarney. Ventura (2001) cita Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro para afirmar que, se em alguns aspectos a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, por outro lado devem-se levar em conta algumas mudanças e iniciativas, das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do Ministério da Educação e Cultura e sua transformação em órgão de fomento e de apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Houve também uma descentralização das atividades, passando-se a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas pelos sistemas de ensino ou instituições da sociedade civil. A Fundação Educar foi fechada no governo de Fernando Collor de Melo, em 1990.

A Constituição de 1988 declara a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205). Também estabelece em suas Disposições Transitórias o prazo de dez anos durante o qual a sociedade e Estado devem convergir esforços para a superação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, para cujos fins deveriam ser direcionados 50% dos recursos vinculados à Educação.

Nesse sentido, foi a primeira vez que se pensou em pactuar recursos para o financiamento da Educação. Outro fator importante trazido na Constituição de 1988 consistiu em atribuir à Educação outros fins para além do mercado de trabalho,

inserindo: o desenvolvimento pleno da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Isso se confirma nas palavras de Furtado (2015, p. 132-133), a seguir transcritas:

Vale lembrar que os processos de democratização de nosso país, em lutas pelo direito à igualdade, resultaram na Carta Magna, A Constituição Brasileira, que, em 1988, rompe com o período de massacre do direito de ser gente, ser cidadão, efetivar práticas sociais igualitárias, sem distinção de cor, credo, etnia, raça e tantas outras que representam o nosso povo, nossa sociedade.

Para Ventura (2001), a LDB, Lei nº 9394/1996, completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de “segunda classe”, principalmente ao separar a educação básica de formação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Essa determinação legal levou à reestruturação do sistema federal de formação profissional, descaracterizando as escolas técnicas federais. Também minimizou a participação do Estado na execução dos cursos de formação profissional, estabelecendo que sua gestão e financiamento deveriam caber ao Ministério do Trabalho, deixando a execução a diversas instituições da sociedade civil: como ONGs, sindicatos e entidades empresariais e religiosas.

O Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef) criado logo após a promulgação da atual LDB não considerou o aluno da EJA para obtenção de recursos. Assim, a EJA se constitui, cada vez mais, com uma identidade ampla, fragmentada, heterogênea e complexa, desde as mudanças ocorridas no processo de industrialização do país. Nesse sentido, Rummert (2018, p. 390) destaca que:

Essa lógica ancorada na visão dos seres humanos tão somente como insumo econômico, a serem qualificados apenas segundo as demandas dos processos produtivos, também concorre para justificar, de forma cruel, o fato de a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores não ser uma real prioridade nas políticas sociais, a não ser quando objetiva formações precárias para trabalhos precários.

No processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tivemos, a partir dos anos de 1989 em diante, movimentos exitosos, tais como: Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA-SP), a Secretaria de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), de Porto Alegre, bem como o Movimento de Escolas Comunitárias, de Olinda-Recife. Essas três experiências de alfabetização de jovens e adultos rompem com paradigmas históricos relacionados à concepção de que alfabetizar era apenas ensinar a

ler e escrever de forma fragmentada ou até mesmo considerar o sujeito alfabetizado quando apenas este conseguia escrever o próprio nome, assim como ler pequenas frases ou obter tão somente o preparo mínimo para o mundo do trabalho.

Criado em 1990, no âmbito da Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina, tendo como secretário de Educação Paulo Freire, o Fórum dos movimentos populares de alfabetização trouxe a proposta de fortalecimento dos movimentos populares dialogando com o a prefeitura de São Paulo (GADOTTI, 2011).

Assim, não se impôs uma única observação metodológica e procurou-se manter o pluralismo, não se aceitando métodos pedagógicos anticientíficos, autoritários, filosóficos e racistas. Quatro critérios eram utilizados para representar uma entidade no fórum: a) já desenvolver, ou pretender iniciar, trabalhos de alfabetização e de pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos; b) que os trabalhos fossem desenvolvidos dentro da concepção político-pedagógica libertadora, respeitando-se o pluralismo de orientações metodológicas dos próprios movimentos segundo suas áreas de atuação; c) que os educadores tivessem domínio da leitura e da escrita; e d) que os educadores populares se comprometessem a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do projeto MOVA-SP.

Assim, imaginou-se uma nova relação entre o Poder Público e Movimentos Populares no âmbito da Educação. Nessa mesma época, no MOVA-SP, foi criada, em Porto Alegre uma proposta de alfabetização de jovens e adultos em 1989 a partir do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), que ofertava as quatro séries iniciais, enquanto direito à escola de qualidade e à construção de projetos de vida que dessem conta de entender e transformar o mundo, já que se compreendia (e se compreende) o acesso à aquisição do código alfabético como um caminho de inserção à cidadania: aliado, evidentemente, às contribuições das diferentes áreas do conhecimento. O referencial teórico do SEJA, a partir do acúmulo da práxis, é permeado pela cotidianidade do mundo do trabalhador e do seu mundo do trabalho. Considera-se também que o aluno trabalhador busca um complemento à reflexão de sua prática social (BORGES, 2011).

Segundo Gadotti e Romão (2011), o Movimento das Escolas Comunitárias de Olinda-Recife consistiu no intercâmbio de grupos, tanto de nível local como estadual ou mesmo regional. Seus membros se concentravam na produção de material didático, sistematização, publicação e divulgação de experiências que sinalizavam aspecto relevante na busca da construção de parâmetros de qualidade em se tratando da escola

do povo. Esse projeto teve como objetivo a vivência de um processo de capacitação que possibilitou construir uma síntese própria, adotando como procedimento metodológico a reconstrução da História do Movimento das Escolas. Assim, o princípio da organização das camadas populares em luta, da unidade na diversidade da autonomia de gestão e da relação com a cultura popular constituiu-se em uma aprendizagem pela prática cultural.

Os três citados movimentos têm em comum uma grande produção e compartilhamentos de experiências, a partir das práticas pedagógicas. Práticas estas que não advinham de currículos engessados, mas sim de uma construção coletiva e das necessidades reais demandadas pelos sujeitos.

Sob o ponto de vista legal, a atual LDB, que trata da educação de jovens e adultos, no Título V, Capítulo II, como modalidade de Educação Básica, busca superar o caráter supletivo da educação de adultos, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos propostas pelo Parecer nº 11/2000 e instituídas pela Resolução nº 1/2000 estabeleceram que devessem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares, como modalidade destas etapas da Educação Básica, algumas especificidades. Assim, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação das diretrizes curriculares nacionais e na sua proposição de um modelo pedagógico próprio. Ainda segundo o Parecer nº 11/2000, a EJA passa a ter três funções: a) reparadora, pela restauração de um direito negado; b) equalizadora, para dar cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais; e c) qualificadora, que tem como base o caráter incompleto do ser humano.

Ainda no campo legal, a Lei n. 11.274/2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996), dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou orientações para a inclusão da criança de seis anos na rede de ensino nacional:

Com a aprovação da Lei n. 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de

ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 5).

Foram trazidas, nas orientações, alguns artigos organizados por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), tais como: a) A Infância e sua Singularidade (Sonia Kramer); b) A Infância na Escola e na Vida: Uma Relação Fundamental (Anelise Monteiro do Nascimento); c) Letramento e Alfabetização: Pensando A Prática Pedagógica (Telma Ferreira Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes); d) A Organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como Eixos Orientadores (Cecília Goulart) etc.

Ainda sobre essa questão, e quando focamos no que significa ensinar e aprender para os sujeitos da EJA, outros desafios se impõem. Segundo Oliveira (2001, p. 16), “Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social”, ou seja, a condição de que não são crianças, de que são historicamente excluídos da escola formal e que eles têm especificidades sociais e culturais.

Desde os avanços conquistados na LDB de 1996, passando pela criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – iniciativa em que se buscou respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo-lhe políticas públicas como instrumento de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades, objetivos prometidos para a nova Secretaria – até a implementação do aumento de oito para nove anos do Ensino Fundamental, apresentou-se um quantitativo significativo no número de matrículas, necessitando-se, então, de um parâmetro com relação à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em termos quantitativos, segundo Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD Contínua), de 2019, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade nas grandes regiões é de 99,7%. E em termos qualitativos, ainda segundo a mesma pesquisa, apesar da universalização da frequência total, o atraso escolar já se verifica nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo as regiões Norte e Nordeste os índices mais elevados.

Para além da questão dos que não conseguem acompanhar o percurso no Ensino Fundamental, estão os que o acompanham, porém com sérias deficiências, principalmente na leitura e na escrita. É essa a conclusão do Relatório da Edição 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Avaliação Nacional de Alfabetização

(SAEB/ANA), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com aproximadamente 48 mil escolas públicas participantes e com o mínimo de 10 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando a escala de proficiência e níveis para leitura, 1 e 2 (elementar/básico/insuficiente), 3 (adequado/suficiente) e 4 (desejável), aproximadamente 13%, os alunos atingiram a proficiência/nível 4 (desejável). Para a proficiência em escrita, a ANA considera a escala de proficiência e níveis para escrita, 1, 2 e 3 (insuficiente), 4 (adequado/suficiente) e 5(desejável/suficiente). Nessa direção, 34% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Na área de matemática, 54,46 apresentaram insuficiência nos níveis 1 e 2 (SAEB/ANA, 2018).

As análises dessas pesquisas que aferem os índices de aprendizagem, principalmente no Ensino Básico, sempre trazem questionamentos sobre os métodos de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental e do ensino em geral.

Do ponto de vista teórico-conceitual, o conceito de leitura está geralmente restrito à “decifração” da escrita. Sua aprendizagem, no entanto, está ligada ao processo de formação global do indivíduo e sua atuação social: letramento. Neste sentido, Soares (2004, p. 96) considera que há:

Necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Assim, a alfabetização pode ser entendida como a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Para Soares (2004), alfabetização e letramento são conceitos distintos, tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem bem como de ensino. Neste sentido, vale dizer que, embora a distinção entre os dois processos seja conveniente, ambos são interdependentes e indissociáveis. Assim, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita, aplicadas em um contexto de letramento, que, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Segundo Albuquerque (2007), na década de 1980, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* trouxeram novas

possibilidades de respostas que buscassem superar práticas de alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”. Nesse processo de superação,

As crianças ou adultos analfabetos passavam por diferentes fases que iam da escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafêmica, perpassando pela escrita *silábica*, até chegar à *alfabética*. No processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, os alunos precisariam compreender como esse sistema funcionava, e isto pressupunha que descobrissem *o que* a escrita notava (ou “representava”, “grafava”) e *como* a escrita criava essas anotações (ou “representações”). Assim, eles precisariam entender que o que a escrita alfabética *notava* no papel eram os sons das partes orais das palavras e que o fazia considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 90).

Assim, a alfabetização escolar no Brasil até a década de 1980 do século passado caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e analíticos, mas sempre com os pressupostos de que a aprendizagem do sistema de escrita, para a criança ou adulto, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados e artificialmente construídos.

Com a perspectiva psicogênica da aprendizagem da língua escrita, em que se destaca o construtivismo, mudanças significativas ocorreram no âmbito da alfabetização, pois alteraram profundamente a concepção do processo de aprendizagem, apagando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita.

Respondendo se é possível alfabetizar sem “bá, bé, bi, bó, bu”, Albuquerque (2007, p. 106) conclui, com base no trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que:

[...] é possível, sim, alfabetizar sem o tradicional bá, bé, bi, bó, bu a partir do desenvolvimento de atividades que não só envolvam a leitura e produção de diferentes gêneros, mas que também levem os alunos a refletir sobre as características do nosso sistema de escrita.

Assim, se por um lado há consenso de grande parte dos estudiosos de que uma prática pedagógica centrada apenas no estudo das correspondências fonológicas (métodos tradicionais) não garante uma alfabetização de qualidade – pois as práticas de leitura e escrita são praticamente inexistentes nas famílias de considerável parcela das crianças, jovens e adultos que frequentam escolas públicas –, por outro devemos considerar também que, só a partir da descoberta do princípio alfabético e dos conhecimentos ortográficos, se formam leitores e dominadores da escrita.

O respeito à construção do conhecimento pelo aluno não deve ser confundido com a falta de planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, deixando-o à deriva, pressupondo-se que este “chegue” sozinho a conclusões a partir do uso que faz sobre a escrita e suas funções. Neste caso, o papel do professor seria apenas o de criar situações para que a criança, jovem ou adulto fossem motivados a usar a escrita.

Por outro lado, o desafio do professor, nos parece, é conciliar alfabetização e letramento, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa linha, Silva e Andrade (2007) reforçam a importância do diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador e consideram que os diagnósticos são instrumentos que respondem a duas questões/funções importantes:

[...] a) servir como instrumento de acompanhamento da evolução dos alunos em determinado domínio de conhecimento; b) subsidiar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (SILVA; ANDRADE, 2007, p. 131).

Assim, segundo Silva e Andrade (2007), no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, se faz necessária a promoção de um ensino baseado nos conhecimentos prévios dos alunos e sua inserção no mundo letrado. Essas demandas imediatas dos sujeitos, tais como: aprender a assinar o nome, aprender a ler avisos e outras formas de comunicação do mundo letrado, para uso no seu cotidiano, soma-se a uma heterogeneidade comum em turmas dos anos iniciais da EJA, forçando o professor a não apenas buscar compreender as formas como os alunos aprendem bem como diagnosticar os níveis em que cada um se encontra.

Outro fator importante na atuação docente no âmbito da EJA é o das avaliações da aprendizagem realizadas pelos alunos. Assim, ao verificar o desempenho dos alunos nessas avaliações, o professor pode analisar os resultados e, a partir desse material, reorganizar sua prática, a partir da construção de conhecimentos oriundos dessa relação dialética em constante renovação.

Essa relação se dá naturalmente, com base na Teoria da Psicogênese, a qual pode funcionar como mediadora na percepção de sentidos entre a prática docente com as necessidades dos educandos da EJA (ALBUQUERQUE, 2007; SILVA; ANDRADE, 2007).

Observando a relevância dessa teoria, relacionando-a com as reflexões sobre a alfabetização de jovens e adultos, Schwartz (2012) apresenta-nos um conceito que prioriza o educando como ser social e, portanto, em constante interação com o outro e com o mundo. A psicogênese parte da ideia de que o sujeito é responsável pela produção de seus conhecimentos, a partir do que já conhece do mundo, dialogando com o contexto em que está inserido. Sua aplicação segue os preceitos de ensino, aprendizagem e atuação docente preconizados por Paulo Freire (1976).

Vimos que a psicogênese é um campo teórico e prático que surgiu como uma proposta de “ruptura” com o ensino tradicional, conservador, em que as camadas populares, principalmente, não se sentiam representadas nas práticas de ensino.

Dessa maneira, os escritos de Freire (1976), relacionando-os com os estudos da psicogênese, sugerem-nos adentrar a realidade dos educandos da EJA, valorizando seus referenciais e a forma como constituem os seus conhecimentos, partindo da ideia de que os docentes devem utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, para construir uma prática pedagógica pautada em seus interesses e que dialogue com preceitos que trazem a leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, constituindo-se assim em um desejo mútuo de transformar a realidade.

Sobre a construção do conhecimento pelos educandos da EJA, Schwartz (2012, p. 40) destaca que:

Os sujeitos estão constantemente tentando traduzir, entender/explicar, compreender o mundo, construindo assim esquemas da realidade. Estes esquemas não têm início determinado, vão depender das experiências vivenciadas e se originam por sucessivas diferenciações e articulações com esquemas anteriores.

Neste sentido, o autor sugere a utilização da psicogênese como proposta teórica facilitadora da aprendizagem de jovens e adultos, no sentido de interligar os conhecimentos preexistentes aos novos.

Entendendo o ser humano como ser inacabado e em constantes transformações (FREIRE, 1981), sua aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida, sendo necessário que o educador se coloque enquanto mediador nessa tarefa de construir, junto aos educandos, significações para suas aprendizagens, utilizando-se de textos que façam parte de seu mundo.

Vão superando, dessa forma, o que chamamos visão focalista da realidade, segundo a qual as parcialidades de uma totalidade são vistas não integradas entre si, na composição do todo. Na medida em que os alfabetizando vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de

sua prática, irão podendo atuar cada vez seguramente no mundo. (FREIRE, 1981, p. 17).

Assim, a partir do revisitar os conhecimentos prévios dos educandos, os educadores sugerem questionamentos, induzindo aqueles a problematizarem situações, gerando hipóteses e reflexões para a tessitura de um novo conhecimento, pois, a partir desse movimento, os sujeitos sentem-se pertencentes à prática implementada em sala e veem-se empoderados e motivados a externalizarem possíveis inquietações, e assim transformando suas próprias situações, muitas vezes injustas e excludentes.

Ainda no âmbito da construção da identidade docente na EJA, Freire (1998, p. 25) entende que “[...] quem forma se forma e se forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”; o estudioso também diz que ensinar não é uma mera transmissão de conteúdos, mas um processo recíproco. Ao fazer uma autoanálise de sua atuação como docente, esse mesmo educador indica um caminho para uma pedagogia que busque a autonomia do aluno:

[...] na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-lo, na íntegra, de mim. (FREIRE, 1998, p. 133-134).

Ao analisarmos essas considerações do educador Paulo Freire sobre o papel do professor na construção de uma prática de ensino que possibilite a autonomia dos alunos na produção do conhecimento e, ao entendermos que a EJA e o novo conceito que a orienta – uma modalidade da Educação Básica – não podem considerar apenas o processo de alfabetização inicial, percebemos a importância do professor que possibilite a busca e a formação de leitores e das múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Ao revisitarmos processos exitosos de ensino e aprendizagem no campo da EJA, percebemos que a Educação Popular é campo teórico e prático bastante atual e presente. Neste sentido, partindo de trabalhos apresentados em textos: Educação Popular: Lugar de Construção Social e Coletiva, de autoria de Danilo Streck e Maria Esteban (2013), fazendo uma interface com o trabalho de Moacir Gadotti e José Romão (2011), verificamos que a Educação Popular ocupa diversos espaços educativos, sendo eles escolares e não escolares, com sujeitos advindos dos setores populares. É

importante destacar que a Educação Popular surgiu fora dos muros da escola regular, a partir das experiências de alfabetização de adultos nos anos 1960.

Assim, ao analisarmos práticas inseridas na educação de jovens adultos para uma aprendizagem significativa, observamos pontos positivos que estas trazem, a partir de reflexões dos educadores no âmbito de suas experiências envolvendo educação popular, e principalmente os resultados obtidos em sala de aula.

As críticas sobre as ordens sociais dominantes e a emancipação dos sujeitos direcionam a um pensar pedagógico movendo-se em direção à educação popular, enxergando a realidade dos alunos através de competências científicas e sensibilidade do educador/a. Esse método não permite pensar apenas em procedimentos didáticos e conteúdos a serem repassados aos educandos da modalidade EJA, sem qualquer conexão com sua própria vida e consciência de ser e estar. Isso significa dizer que os conteúdos que figuram nas matrizes curriculares da EJA devem estar ligados ao cotidiano dos sujeitos, não lhes sendo dada a oportunidade de escapar da curiosidade aguçada dos estudantes. Essa curiosidade deve tornar-se crítica, intermediada pelas indagações elencadas pelo educador (a), o qual deve considerar as palavras de Paulo Freire, a seguir transcritas.

Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei de *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito consciente, que, por isso mesmo, se assume como sujeito em busca de, e não por pura incidência da ação do educador. (FREIRE, 2011, p. 22).

Nesse prisma, a educação constitui uma “ativação pessoal” do sujeito através do contexto com que interage, cada um aprendendo à sua maneira, caminhando entre erros e hipóteses, com cada educando sendo capaz de ler, de formar suas ideias e pensamentos, acompanhando, compreendendo e analisando, julgando e buscando os significados e sentidos por trás das palavras. Sob esse viés, a EJA implica uma ação reflexiva que leve em consideração as relações entre saberes populares e escolares, significando algo mais amplo do que simplesmente o ensino, uma vez que não se trata de se depositar algo em alguém – homens e ou mulheres, jovens ou adultos –, mas sim de uma ação que provoque a autorreflexão nesses sujeitos.

É neste sentido que a educação de jovens e adultos deve estar em articulação constante com a proposta da educação popular, necessitando, então, de uma formação

alicerçada no trabalho pedagógico escolar diferenciado, criativo, que respeite e considere as especificidades dos indivíduos demandantes da EJA.

Situando no contexto da pandemia da Covid-19 e trazendo uma nova realidade no ensino a partir daí – o ensino remoto –, Luiz Henrique Monteiro de Castro e Rosimary dos Santos (2020, p. 381) destacam que: “Quase todas as variadas ações educativas mediadas através da tecnologia foram iniciadas de forma improvisada e sem planejamento”. Esses autores destacam a proposta pedagógica adotada por parte da rede privada de ensino, que consistiu na simples transferência da rotina escolar presencial para as plataformas digitais, com uso de conferências síncronas, isto é, contemplando a comunicação de áudio e vídeo em tempo real, e obedecendo a horários e muitas vezes também às práticas tradicionais. Assim, sem uma preparação prévia e adequada dos docentes, a sala de aula com mediação tecnológica reproduz “[...] o lugar do discurso racionalista, redutor e disciplinar que se reafirma a partir do discurso da autoridade, esquecendo a importância da autoridade do argumento na construção do conhecimento”.

Ainda segundo os autores, essa nova rotina se revelou, em muitos casos, um arremedo pedagógico, baseada na mudança da exposição oral presencial para a repetição a distância das explicações e exercícios, restrito aos dias e horas previamente marcados.

Para Castro e Santos (2020), poucos fomos capazes, enquanto sistema de ensino, de inventar outros modos de execução de aulas – só nos restou reproduzir os padrões e as prescrições da vida escolarizadas. Pelo que pudemos entender das análises feitas pelos autores, em termos de educação, nossa opção mais frutífera foi levar a escolar para casa e repetir os moldes da educação escolarizada, sem sequer fazermos um debate sobre as reais condições de acesso dos estudantes às tecnologias, ou seja, mais uma vez reproduzimos as desigualdades sociais as quais já nos são velhas e conhecidas.

Assim, Castro e Santos (2020) defendem que a Educação a Distância deveria ser desenvolvida de acordo com as suas especificidades e indicam referências de que é possível compreender as diversas possibilidades dessa modalidade de ensino, não se limitando apenas a questões de espaço físico. Há que se atentar para o uso de tecnologias da informação e de comunicação, com base em planejamento para atividades e utilização de recursos que permitam o acesso em diferentes locais e em diferentes momentos, com a mediação de profissionais qualificados para essa modalidade.

Podemos observar que a prática educacional desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, isto é, a do ensino remoto, pode ser denominada como de caráter emergencial. Com esse perfil, não podemos evitar questões inquietantes: Como as escolas passaram a se replanejar? O que pensam sobre essa mudança brusca e não planejada os alunos das escolas públicas? É possível ensinar e aprender no contexto do trabalho e do ensino remoto? Qual o desafio para o trabalho do professor nesse cenário?

Ainda no contexto da pandemia da Covid-19, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEJA-SC), que funciona como espaço de articulação e de construção de identidades, forjada na luta pelo direito à educação, tanto na constituição da docência quanto na da discência, realizou um levantamento como estratégia e mobilização de professores, gestores e estudantes. Essa consulta no ano de 2020 se realizou nos meses de junho e julho desse ano, em todas as mesorregiões do estado de Santa Catarina, e teve como forma de divulgação grupos de WhatsApp e a lista de e-mails da FEJA-SC, alcançando, assim, 1.200 pessoas. Como retorno, houve 369 respostas. Desse total de respostas: 61% (226) foram enviadas por professores; 24,4% (90) foram enviadas por estudantes; 8,7% (47) total de respostas dos gestores (funções/cargos de: coordenador, supervisor escolar, técnico administrativo, gerente de educação, articulador e diretor); e 1,6% (6) foram enviadas por pesquisadores(as).

E os resultados foram os seguintes: 85,1% dos professores/gestores que atuam nas escolas disseram manter contato com os alunos; 95,7% responderam que as respectivas escolas disponibilizam atividades remotas. Perguntados sobre a situação escolar dos alunos, 56,4% dos professores/gestores responderam que eles estão conseguindo devolver as atividades propostas. Para 38%, os estudantes devolvem, mas poucos conseguiram acompanhar as atividades propostas; 56% dos professores/gestores afirmaram que os alunos não estão devolvendo as atividades ou não sabem (FEJA/SC, 2020).

Assim, há muitas afirmações de que os alunos estão devolvendo as atividades, mas poucos estão conseguindo acompanhá-las.

Dos 90 estudantes que responderam se estão recebendo atividades, 43 afirmaram que estão conseguindo acompanhar e 31 responderam que acompanham muito pouco. Percebe-se a contradição de que há acesso às atividades, porém as condições em que estas são realizadas podem impossibilitar uma aprendizagem exitosa. Os estudos do FEJA/SC (2020) evidenciam que as dificuldades de acesso se revelaram bastante significativas do ponto de vista pedagógico, uma vez que professores e gestores

apontaram que os estudantes não conseguem estudar sozinhos e que a ausência de mediação mais específica compromete resultados qualitativos da aprendizagem. Também ficou evidenciado que a participação dos estudantes nas atividades remotas deve-se a ações de professores e gestores. Esses atores também fizeram muitas menções às desistências e abandonos, eventos historicamente comuns na EJA.

Há de se ressaltar que a precariedade e as dificuldades impostas pela pandemia quando da instalação das atividades remotas, que dificultaram ainda mais o acesso ao direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, vêm na esteira de um processo de crescente queda no número de matrículas. Segundo o SEJA-SC, tomando como base dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010 os estudantes da EJA correspondiam a 8,3% das matrículas da Educação Básica em todo o Brasil. Em 2019 esse percentual caiu para 6,7%.

Embora não tenhamos outros dados, de outras instituições, quanto à influência negativa da pandemia desse vírus, não temos receio em afirmar que o prejuízo escolar se proliferou pelo País. Se as dificuldades já eram visíveis no sistema educacional brasileiro, após a presença e longa permanência de um fenômeno tão devastador e inesperado, não há por que acreditarmos que a EJA não sofreu ainda mais esse impacto. O que fazer para recuperar o possivelmente irrecuperável?

METODOLOGIA

Na perspectiva de Fonseca (2002, p. 12),

[...] a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Faz-se necessário entender que metodologia e métodos são conceitos diferentes assim como suas funções, pois a metodologia se preocupa pela validade do caminho escolhido para se chegar a um objetivo proposto pela pesquisa, por conseguinte, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas).

A presente pesquisa de TCC II caracteriza-se como um estudo exploratório, baseado em uma revisão bibliográfica e numa pesquisa documental (FONSECA, 2002; GIL, 2002). Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) sinaliza que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

No que diz respeito à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa (FONSECA, 2002; GIL, 2002). Do ponto de vista da amostra, seis professores participaram dos Ciclos I e II da EJA das seguintes escolas da rede municipal: D. Helder Câmara e Comendador Cícero Leite, localizadas no bairro de Valentina de Figueiredo, bem como as escolas Antônia do Socorro Silva Machado (Quilombola), localizada no bairro de Paratibe, e Dr. Fernando Carrilho Milanez, em Gramame, adjacências do bairro de Valentina de Figueiredo.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, partimos de um questionário, com questões abertas e fechadas, o qual, segundo Gil (2002, p.114), entende-se como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo participante da pesquisa.

Os professores foram escolhidos por “conveniência”, no período de 01 a 22 de setembro de 2021. Como critérios de inclusão, definiu-se: ser professor do 1º e 2º

Ciclos da Educação de Jovens e Adultos que atua de forma efetiva na instituição; ter aceitado participar, logo após a apresentação dos objetivos da pesquisa. Os critérios de exclusão consistiram em: se encontrar em gozo de férias, afastado por licença médica, afastado por atestado no período da coleta; não querer participar do estudo.

As questões levantadas junto aos professores diziam respeito ao nível de escolaridade, tempo no magistério, formação específica na EJA e tempo de atuação nesse campo. Sobre a atuação nas turmas da EJA, as questões focaram, de um modo geral, o planejamento ofertado para o ensino remoto/híbrido; recurso tecnológico; metodologia e estratégias no contexto remoto/híbrido; a percepção sobre as aulas virtuais; a relação entre a prática docente e os saberes dos alunos; sobre o perfil dos alunos indicado pelos professores; ensinar e aprender no contexto da pandemia da Covid-19; dificuldades e facilidades nas atividades de leitura, escrita e cálculo; o que está sendo feito para superar essas dificuldades de ensino e aprendizagem; e a experiência docente com o ensino remoto.

A coleta de dados foi feita em duas etapas: a) em setembro iniciamos o contato com as escolas e os professores; b) após a aplicação do questionário e a partir da pré-análise dos dados, sentimos a necessidade da complementação das informações com os sujeitos pesquisados, de modo a obtermos uma melhor explicação sobre as questões que levantamos nesse estudo. Em outubro, terminamos a coleta dos dados.

Desse estudo seis professores participaram. O desafio era abordar os professores no contexto da pandemia e resolver outros “entraves” comuns ao trabalho de pesquisa. Fomos a cada uma das escolas selecionadas. A abordagem inicial foi sempre com alguém da Secretaria por quem, em seguida, éramos encaminhados para a Direção; a partir desta representação, se fez a mediação com os professores. Uma dificuldade adicional (“entraves”) se deu com relação ao responsável pela gestão da escola. Esse desafio consistiu no fato de que a pessoa que responde pela instituição de ensino durante o dia, não se encontrava à noite, tendo um adjunto ou supervisor/a respondendo por esse gestor. Assim, percebeu-se um hiato quanto à comunicação entre turnos, principalmente quando o assunto era de interesse público. A receptividade, no entanto, foi “satisfatória”; os encaminhamentos, porém, nem sempre. Neste sentido, a maior dificuldade foi o contato com os professores regentes, uma vez que não pudemos ter acesso a nenhum deles pessoalmente nem a seus números de telefone, e-mail ou a qualquer outro recurso de comunicação. Percebemos que, tanto da parte das direções escolares quanto dos professores, havia um certo “receio” quando tomavam

conhecimento de que nossa pesquisa buscava informações sobre aplicação de métodos para o ensinar e o aprender. Esse receio não desaparecia totalmente, mesmo se explicando que a pesquisa não se tratava de “aferir” esses pontos, mas apenas de colher algumas informações de como transcorreu o ensino e a aprendizagem diante da pandemia da Covid-19. Além da dificuldade de não termos o contato dos professores, havia escolas onde sequer se havia retomado o ensino híbrido; em outras, mesmo com operacionalização dessa modalidade de ensino, só funcionavam em dois ou três dias na semana. Ainda no campo das dificuldades de obtenção dos dados, a logística foi um dos fatores de maior desafio, tendo em vista as distâncias a serem percorridas, pois, à medida que as turmas iniciais da EJA diminuíram nas escolas, em muitos casos houve a fusão de turmas, com um só professor respondendo pelos Ciclos I e II. Assim, como a maioria das escolas só dispõe de uma turma dos ciclos iniciais, a quantidade de escolas a serem visitadas aumentou, e estas escolas ficam localizadas a razoáveis distâncias umas das outras. O bairro de Valentina de Figueiredo e adjacência é bem populoso e tem um território bastante vasto. Mesmo assim, o transporte público só atende a alguns locais. Durante o período da pandemia, os ônibus só circulavam até as 19h, impossibilitando nossa locomoção depois desse horário, pois que dependíamos desse transporte. Outro obstáculo de locomoção também houve em relação ao transporte oferecido por aplicativos: 1º) devido a medidas de segurança, no período da noite, havia recusa de viagens para localidades consideradas de risco alto e as escolas visitadas estão inseridas exatamente nessas áreas; 2º) o alto custo das viagens, devido aos aumentos constantes dos combustíveis. A solução encontrada foi a bicicleta. As viagens às escolas sempre aconteceram no final da tarde. O horário tinha de ser bem respeitado, tendo em vista a vulnerabilidade que nos marca cotidianamente: o perigo da violência urbana; as dificuldades de acesso às áreas – a escola quilombola Professora Antônia do Socorro S Machado, em Paratibe, está localizada em uma área de infraestrutura precária, falta pavimentação e iluminação. Na escola mais próxima, a também municipal D. Helder Câmara, fomos inúmeras vezes, à noite, procurar a professora, que raramente se encontrava, e quando estava, mandava vir outro dia por não ter como nos atender. No caso da Escola Municipal Dr. Fernando Carrilho Milanez, em Gramame, mesmo tendo feito inúmeras visitas (de bicicleta) no final do dia e ter tido uma “boa” receptividade da Secretaria no sentido de fazer chegarem às professoras os questionários, foi necessário ir, ainda, duas vezes à noite (usando transporte de aplicativo) para finalizar, uma vez que as participantes postergaram as respostas.

Como se percebe, as dificuldades foram de toda monta, mas a persistência venceu. E assim se transcorreu: de início, percorremos as quatro escolas conversando inicialmente com a Secretária e em seguida com os(as) Diretores(as). A primeira escola visitada foi a municipal Comendador Cícero Leite, que fica próxima de onde, de quê? Lá, o Diretor Pedagógico recebeu o questionário e ficou de dar retorno quanto ao contato que faria com a professora. Como a escola ainda não havia voltado com o ensino presencial, mesmo na modalidade híbrida, ocorreu uma certa demora no retorno. Assim, consultei novamente esse Diretor e este se comprometeu a resolver a questão, pedindo para lhe enviar o questionário via e-mail. Em seguida, ele repassou para a professora e, quando esta respondeu, recebi as respostas via Direção. Na outra escola próxima, D. Helder Câmara, o contato foi feito, como na anterior, com a Secretária e em seguida com a Direção, que pediu para enviar-lhe o questionário, via e-mail. Em seguida, o instrumento de coleta de dados seria enviado para a professora, pois, tal qual a escola Cícero Leite, também não havia ocorrido a volta do ensino híbrido, mantendo-se, ainda, 100% no formato remoto. Apesar de inúmeros e-mails enviados, não houve resposta, e a maneira que tive de dar andamento foi procurar pessoalmente a Direção para pedir uma ação mais efetiva. A pessoa responsável falou-me que a professora estaria voltando no final de setembro e que seria possível resolver com ela mesma. Assim, depois de muitas idas e vindas, a professora entregou as respostas. Concomitantemente às primeiras abordagens nas referidas escolas municipais próximas de João Pessoa, me desloquei a Paratibe e visitei a escola quilombola Professora Antônio do Socorro S. Machado, a mais distante da capital paraibana. Assim, depois de passar pela Secretaria, conversei detalhadamente com a Direção-Geral, ocasião em que verifiquei que a gestora do dia não trabalhava à noite. Ficou por conta de uma funcionária da Secretaria a ponte entre os professores dos Ciclos I e II. Foi nessa Escola onde tive o menor espaço de tempo entre deixar os questionários e pegá-los de volta respondidos. Na quarta escola visitada, a Dr. Fernando Carrilho Milanez, houve um atraso de entrega do questionário em relação às outras, tendo em vista não ter sido esta a inicialmente escolhida, pois, por questão de logística, a Escola Municipal abordada inicialmente foi a D. Marcelo Pinto Carvalheira, localizada em Paratibe. Nesse estabelecimento, estive por duas vezes e inicialmente fui informado de que as turmas da EJA ainda não haviam voltado para o modelo híbrido. Também houve dificuldade de comunicação com alguém da Direção, já que nessas duas ocasiões, a pessoa estava ausente. Como o tempo era exíguo, decidi procurar outra escola, justamente a Carrilho

Milanez. Conhecia um pouco da escola por ter realizado, ali, o Estágio Supervisionado V, mas, mesmo assim, não deixou de ser algo novo, um desconhecimento, uma vez que a professora que acompanhou o Estágio na época não estava mais lá e o pessoal de Secretaria e Direção não eram mais o mesmo. Assim, me dirigia sempre nos finais de tarde, com o cuidado de chegar antes das 17h pois a secretária encerrava o expediente nesse horário, havendo um hiato até 17h30, o que dificultaria a volta, tanto por questões de risco da violência urbana quanto pelo trânsito, que é muito intenso nas artérias que ficam próximas à referida Escola no chamado horário de “pico”. O que facilitou um pouco o contato com esta escola foi o fato de esta ter um telefone fixo e o pessoal da Secretaria sempre atender, procedimento que não existia nas outras. Assim, para reforçar a necessidade da devolução dos questionários por parte das professoras, ligava insistentemente todos os dias para saber se elas iriam para a Escola.

Conforme já mencionado, a coleta de dados transcorreu em duas etapas. Concluída a primeira parte, digitalizei os dados (operação difícil pelo fato de não ter mecanismo/equipamento próprio), enumerei-os de 1 a 6 e os enviei para o professor orientador, que, de pronto, fez as observações e detectou as “omissões e inconsistências” nos questionários respondidos, o que gerou a necessidade de retorno às escolas para complemento. Essas observações foram bem didáticas, sendo cada coluna preenchida de acordo com a enumeração de cada questionário respondido, as questões incompletas ou não respondidas e o que deveria ser respondido ou complementado. Para facilitar, ainda mais, o entendimento dos professores, digitei cada complemento em separado, com as perguntas a serem respondidas novamente ou completadas, e anexei ao questionário já respondido. Apesar de já conhecer o pessoal da Secretaria, alguns gestores e os professores, houve ainda algumas dificuldades para obtenção dessas correções/complementações.

Novamente a primeira escola revisitada foi a Comendador Cícero Leite, com o contato feito, também novamente, com a Coordenação Pedagógica, que, dessa vez, repassou o contato da professora, encurtando assim o percurso. Após a abordagem e apresentação, via WhatsApp, a professora participante me pediu uma semana para devolução, o que ocorreu sem maiores percalços.

Também pela proximidade com a cidade de João Pessoa, visitei a escola D. Helder Câmara para, detalhadamente, explicar o objetivo do trabalho de TCC. O contato foi com a Diretora e, dessa vez, deixei o questionário e o anexo para esta já passar para a professora, pois, naquele momento, o ensino já se encontrava híbrido. Novamente a

professora regente da turma unificada (Ciclos 1 e 2) demorou um pouco a responder. Mesmo empenhando várias viagens à escola, demorei a receber o material de volta – as explicações eram diversas: desde o esquecimento à falta de tempo para responder. Também houve casos em que a professora participante não foi para a escola por causa de enfermidade. Foi a última correção a ser entregue.

Já na escola Quilombola, Professora Antônia do Socorro, além das correções terem sido mínimas, os questionários chegaram novamente às mãos dos professores com agilidade, porém, ainda houve um atraso na sua devolução por não ter havido aula presencial durante uma semana, e, portanto, não houve presença dos professores. Na semana seguinte só um professor devolveu o questionário, pois o outro ficou ausente mais uma semana por se encontrar doente.

O retorno à escola Dr. Fernando Carrilho Milanez foi o último e nesta também houve dificuldade. Primeiro porque as professoras, segundo a Secretária da escola, afirmaram inicialmente que já haviam respondido aos questionários e não entendiam o porquê de precisarem responderem novamente. Ao ligar insistentemente para a Secretaria da escola perguntando se os questionários já haviam sido respondidos, fui aconselhado a conversar pessoalmente com os professores, uma vez que os contatos não poderiam ser fornecidos. Assim, como o deslocamento teria que ser feito no período noturno, utilizei um transporte de aplicativo, mesmo sabendo do risco de não conseguir chamar para a volta, pois teria que demorar um pouco na instituição, tendo em vista só no intervalo entre as aulas ter acesso às professoras. Assim, fiquei aguardando esse momento e, quando ocorreu, fui chamado à Sala dos Professores, onde tive a oportunidade de explicar a necessidade de completar os questionários. A receptividade foi “boa” e assim foi concluída a coleta de dados com as devidas complementações/informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ESCOLARIDADE, TEMPO NO MAGISTÉRIO E DOCÊNCIA NA EJA

Com relação ao nível de escolaridade dos professores, todos afirmaram ter ensino superior com pós-graduação *lato sensu* nas seguintes áreas: Educação Infantil; Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia; Educação de Jovens e Adultos e Supervisão e Orientação Educacional. De um modo geral, fica evidente ainda a pouca visibilidade da formação continuada com foco na EJA. Isso significa que apenas um professor tem formação continuada nesse campo.

O texto das DCNs de EJA assim orienta:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empiricamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela sua vontade ou por um voluntariado idealista e sim, um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56).

Como se observa, o documento oficial indica a necessidade de formação de professores que deem conta da “complexidade diferencial” e das especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, Laffin (2021, p. 2015), ao falar sobre a importância da formação do docente da EJA, diz que essa formação “[...] ainda se configura pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e das práticas sociais”.

ATUAÇÃO NAS TURMAS DA EJA NO CONTEXTO REMOTO

Nesta seção, elencamos doze questões respondidas pelos professores. Com relação à atuação nas turmas da EJA, o tempo no magistério é em média de 13,83 anos e de 11 anos no campo da educação de jovens e adultos. Sobre o aspecto da atuação nas turmas da EJA, foram elencadas doze questões. Cinco professores trabalham com apenas uma turma e um professor com duas.

Sobre o planejamento para as aulas remotas e como elas são organizadas, os professores apontam para questões muito genéricas. Vale ressaltar que apenas o Professor E atua nas turmas de forma ainda remota. Em setembro deste ano, a oferta passou a ser ensino híbrido – presencial e online.

As aulas planejadas precisam ser adaptadas do presencial para o remoto, fazendo uso das ferramentas viáveis e possíveis. (ProfessorA)
O planejamento vem sendo feito para atender as necessidades diversas dos alunos, seguindo o currículo. Porém, atendendo as especificidades de cada um. (Professor B)

As aulas são planejadas através de pesquisa, mediante as necessidades dos alunos (ProfessorC)

Participamos de planejamentos com a coordenação e cada professor realiza seu planejamento de acordo com as orientações. (ProfessorD)

Individualmente, articulado com alguns direcionamentos pedagógicos. (ProfessorE)

Semanalmente, tentando cumprir com o plano de curso e utilizando muito a internet. (ProfessorF)

Com base nesses estratos, e mesmo diante do retorno para complementação junto aos professores, não tivemos acesso aos objetivos estabelecidos pelo sistema municipal de João Pessoa. Por outro lado, os professores indicam o modo como eles vem executando ou pelo menos tentando executar o que foi planejado. Entendemos e conhecemos os desafios do trabalho docente com as turmas da EJA na presencialidade. Como ficou evidenciado com a implantação do ensino remoto tanto para a EJA quanto para os níveis do Ensino Fundamental, as dificuldades tornaram-se mais desafiadoras para o saber-fazer docente (remoto e híbrido), para o processo de ensino e de aprendizagem (avaliar o desempenho educacional dos alunos). É o que Castro e Santos (2020) afirmam quando eles dizem que houve uma transferência da rotina escolar presencial para as plataformas digitais. Ou seja, para os professores fica o desafio de adaptar os conteúdos trabalhados presencialmente para o contexto do ensino remoto. Como fica o atendimento aos alunos? Essa questão será discutida mais à frente.

Sobre qual/ais recurso/s tecnológico/s eles dispõem para a realização das aulas remotas ou híbridas, eles afirmaram que o telefone celular é o único meio utilizado para tirar dúvida, para exportar/enviar vídeos e enviar as atividades para os alunos. Identificamos que eles não utilizaram ainda de nenhum recurso impresso com os alunos. Parece-nos que o “improvisado” se tornou recorrente. Nesse sentido, Castro e Santos (2020, p. 382) destacam que a oferta de ensino remoto, mesmo com planejamento, sem o devido apoio dos sistemas de ensino, das secretarias de educação gera “improvisos”, adaptações de “todas as ordens”:

[...] os professores, por falta de formação e equipamentos necessários, empregam, constroem, em muitos casos, “gambiarras”, ao fazerem uso das mais variadas redes e apps, aqueles que já estão à mão e que cabem no bolso, para obtenção de melhores resultados na educação de tempos de pandemia.

Com relação às práticas de sala de aula no formato remoto, perguntamos quais as estratégias metodológicas utilizadas com os alunos. De certo modo, todos afirmaram que conseguiram manter alguma atividade, não ficando claro o “como” do método e das estratégias correspondentes, mas apenas os meios utilizados. De todo modo, houve uma avaliação prévia sobre o saber dos alunos com relação ao recurso digital? Nos estudos de Castro e Santos (2020), esses autores apontam que não houve essa preocupação.

Vejamos alguns fragmentos abaixo sobre os meios utilizados nas aulas remotas e sobre as dificuldades dos alunos identificadas pelos professores:

Foram utilizados grupos de WhatsApp, plataforma Google Meet, dentre outros. (ProfessorA)

Tem sido bem difícil, já que os alunos apresentam dificuldades com os recursos disponíveis. As aulas têm sido aplicadas exclusivamente pelo WhatsApp. (ProfessorB)

Desenvolver com os conteúdos atividades criativas, para evitar a evasão. (Professor C)

De acordo com as especificidades da turma são traçadas as estratégias, adaptando as atividades ao nível dos alunos. (ProfessorD)

Não existe algo pronto. Temos que criar mecanismos de acordo com a participação da turma. (Professor E)

Através de vídeos e jogos. (Professor F)

Silva e Andrade (2007) referindo-se aos trabalhos de Silva (2003) no contexto das aulas presenciais, esses autores argumentam que as intervenções dos professores devem estar subsidiadas com base em informações sobre o resultado da aprendizagem dos alunos, sobre o desempenho escolar. Ou seja, “[...] conhecer o aluno para ajustar o ensino requer estudo e dedicação do profissional, pois é necessário refletir sobre intervenções didáticas já realizadas e outras possíveis de realização”. Com a ausência do contato presencial dos professores com os alunos, determinada pela Resolução nº 160/2020, Artigo 1º, do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) ao estabelecer orientações sobre a replanejamento das atividades curriculares, os processos avaliativos e os calendários escolares, a avaliação diagnóstica não foi realizada durante o período da pandemia. No Art. 3º desta Resolução, Parágrafo 1º, diz que será de

responsabilidade da unidade escolar, entre outros aspectos, definir quais ferramentas que permitam o desempenho educacional dos alunos, no regime especial de ensino, para a realização de avaliações diagnósticas, somativas, processuais etc. Ou seja, a orientação metodológica ficou, mesmo no contexto de total excepcionalidade, sob a responsabilidade de cada unidade escolar com clara ausência de orientações sobre “o quê” e o “como” do saber-fazer docente para as turmas da EJA.

Assim, além da falta de suporte técnico para a realização das aulas remotas, os professores da EJA não tiveram um “guia de orientação” que fornecesse subsídios para suas práticas no contexto pandêmico. Perguntados sobre como eles trabalharam a leitura, a escrita e a matemática para os anos do 1º ao 5º ano nas aulas remotas, os professores afirmaram que:

Vídeos gravados, PowerPoint, áudios e vídeos de Youtube. (ProfessorA)

Realizando um atendimento mais individualizado por meio de chamada de vídeo. (ProfessorB)

Tenho trabalhado muito com o Google Forms. (ProfessorC)

Com temas do cotidiano dos alunos buscando alinhar com a realidade. (ProfessorD)

Numa relação bem elementar através de pequenos textos e situação-problema. (ProfessorE)

Procuro sempre texto do dia-dia deles, como lista de compras, receitas de comidas, músicas de conhecimento da maioria, ditado popular e etc. (ProfessorF)

Por outro lado, eles não responderam sobre como trabalham a questão da competência da matemática. Com base nas questões respondidas, evidenciamos que os professores não tinham um plano de ação (planejamento) diante dos desafios do ensino remoto e das necessidades dos alunos da EJA, inclusive um plano também para as competências de leitura e de escrita. Nesse sentido, Castro e Santos (2020, p. 381) alertam para o caráter do improvisado e da ausência de planejamento adequado do ensino remoto, ainda mais para os sujeitos da EJA aonde as especificidades exigem dos professores um diagnóstico para trabalhar os saberes respeitando-se o que preconiza os marcos legais da EJA, a exemplo da LDB e do Parecer nº 11/2000.

Sobre a relação entre as aulas remotas e os saberes dos alunos, perguntamos sobre se eles estavam considerando o saber prévio da turma, dos alunos, para o

planejamento das suas aulas. E se essa relação de fato existia como ela vinha sendo trabalhada remotamente. Todos os professores afirmaram que há uma preocupação com os saberes prévios dos alunos.

A partir do diagnóstico realizado respeita-se e considera-se o aprendizado/saber de cada aluno. (ProfessorA)

Sim. Buscando partir das habilidades de cada um. (ProfessorB)

Essa prática deve estar sempre conectada com os saberes dos alunos sendo um fator importante para a aprendizagem. (ProfessorC)

Com temas do cotidiano dos alunos. (ProfessorD)

Sempre buscamos utilizar como referência elementos do cotidiano dos alunos. (ProfessorE)

Sim através de áudio e vídeos. (ProfessorE)

Por outro lado, e analisando essas afirmações, não fica evidenciado de que forma os saberes dos alunos são considerados nas práticas docentes no contexto remoto. Esse aspecto é um dos desafios para o trabalho docente, ou seja, considerar os saberes dos demandantes da EJA é o ponto de partida e a Educação Popular nos ensinou e nos ensina a construir esses caminhos. Como Paulo Freire (2011, p. 21) afirma sobre o conceito de Educação de Adultos, ele:

[...] vai se movendo na direção do 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 destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Para Paulo Freire (1996, p. 33), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Nesse sentido, esse autor amplia para além do professor pois ele entende que cabe a escola:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Sobre a relação dos alunos com as aulas remotas e híbridas pelo olhar do professor, vejamos alguns fragmentos abaixo:

Muitos tiveram dificuldades por diversas razões, mas a maioria permaneceu assistindo e participando. (ProfessorA)

Apresentaram muita resistência e dificuldades. (ProfessorB)

Desmotivados. (ProfessorC)

Os alunos relatam sentir muito a falta do ensino presencial devido a insegurança em realizar as atividades sozinhos. (ProfessorD)

Observa-se dificuldades no que concerne ao uso das tecnologias. (ProfessorE)

Eles não assimilam completamente os conteúdos. (ProfessorF)

Falta de manejo com os recursos digitais bem como dificuldades e resistência ao uso desses recursos, além da falta da presencialidade da sala de aula são elementos presentes nos relatos dos professores sobre o desempenho educacional dos seus alunos a partir do ensino remoto. Sobre essa questão, os estudos de Cunha Júnior et al (2020, p. 6) são reveladores de que:

Essa ausência de orientação metodológica reafirma a vulnerabilidade deste campo da educação: de um lado sujeitos que não possuem habilidades, por exemplo, com tecnologias e/ou nem mesmo possuem meios para acessá-las, de outro jovens e adultos desempregados ou que sofreram diretamente os impactos sociais do desemprego provocado pela retração econômica.

Para Lima, Pires e Souza (2020), além das dificuldades de acesso às tecnologias, ainda pesa para os alunos da EJA as condições familiares e de moradia. Citando Oliveira (2020), esses autores falam sobre a necessidade de uma aprendizagem que dê conta das necessidades surgidas no âmbito da educação, principalmente, às relacionadas aos demandantes da EJA, no sentido de que elas sejam implementadas e a Educação a Distância (EaD) só deva acontecer se for com o acesso de todos os alunos aos materiais didáticos de forma justa e igualitária.

Sobre o perfil de seus alunos, os professores A, C e D responderam que a maioria dos seus alunos apresentam idade partir de trinta anos. Já os professores B, E e F responderam que as idades são variadas, a partir dos dezesesseis anos, passando por adultos e idosos. As turmas dos professores B e E são compostas na sua maioria por adultos e idosos. Com relação ao nível de escolaridade, todos os professores

responderam que uma parte dos alunos não é alfabetizada e que se encontra em processo de alfabetização. Quanto à ocupação dos seus alunos, todos os professores informaram, de um modo geral, que eles vivem dos benefícios sociais (aposentados, pensionistas e de programas sociais) além de terem alunos que trabalham na informalidade.

Esses aspectos falam-nos da diversidade dos sujeitos e dos desafios para o reconhecimento do público da EJA. Para Cunha Júnior et al (2020, p. 4):

Dentro dessa configuração, aos que trabalham com a EJA, inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; estabelecer relações entre os saberes que esses alunos e alunas já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso educativo; a promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem, representando assim a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas que requerem conhecimentos sistematizados e cada vez mais diversos em suas codificações.

Com relação ao uso das novas tecnologias no contexto remoto para as turmas da EJA e com base nas questões colocadas por Cunha Júnior et al (2020), levantamos junto aos professores o que estão percebendo a questão de ensinar/aprender para as turmas da EJA frente à Covid-19. Nesta direção, segundo esses pesquisadores, a trajetória educativa dos sujeitos da educação de jovens e adultos frente às novas tecnologias representa mais um desafio. Ou seja,

Agregar mais esse desafio em um percurso marcado por desistências, frustrações, perdas e traumas, nos move para a busca de interlocuções com aqueles e aquelas envolvidos nesse campo, por meio de investigações que nos possibilitem desvelar seus interesses e necessidades quanto ao ensinar/aprender novos e outros conhecimentos. (CUNHA JUNIOR et al, 2020, p. 5).

Dialogar e escutar os alunos da EJA no contexto pandêmico também representou uma estratégia não alcançada conforme podemos observar nos fragmentos abaixo. “Desvelar seus interesses e necessidades” no sentido de pensar o que ensinar e o que aprender para as turmas da EJA ainda se constitui em um desafio. Vejamos abaixo alguns depoimentos com base nessas questões:

A realidade dos alunos da EJA é bem peculiar. Geralmente, a aprendizagem é com objetivo de ascensão em algum aspecto. (ProfessorA)

Tem sido desafiador. Os que permanecem são resistentes. (ProfessorB)

Atualmente, as dificuldades estão voltadas para o cálculo, estrutura e interpretação. (ProfessorC)

Os alunos relatam que desenvolvem as atividades com auxílio de familiares. (ProfessorD)

As dificuldades são a falta de uma explicação e acompanhamento mais próximo. (ProfessorE)

Um trabalho com menos alunos pode nos dar mais tempo com os alunos. (Professor F)

São questões ainda recorrentes no contexto da educação de jovens e adultos. Essas dificuldades também são próximas aos estudos de Pires, Lima e Souza (2020). Esses autores afirmam que a educação de jovens e adultos vem sendo também penalizada, fragilizada, no contexto do ensino remoto. Esses autores alertam que a educação, a escola, deve respeitar o aluno no seu contexto cultural e social, sem reproduzir a lógica da escola tradicional:

As políticas públicas devem priorizar a vida e a saúde! O respeito às condições de vida, antecedendo aos interesses de grupos que serão beneficiados com as TIC. Segundo Pretto, Bonilla, Sena (2020) a escola deve ir para além do ensino tradicional, voltando-se para uma prática formativa-educativa, dialogando com temas relevantes neste momento de pandemia para uma formação cidadã associados aos campos da saúde, meio ambiente, política e história. (PIRES; LIMA; SOUZA, 2020, p. 10).

Sobre as dificuldades e facilidades dos alunos com as atividades de leitura, escrita e matemática, os professores apontam para as seguintes questões:

Nível de dificuldade aumentou bastante, será um processo provavelmente lento para a retomada do processo ensino-aprendizagem (ProfessorA)

Estão num nível bem fundamental, tem bastante dificuldade tanto na leitura quanto na escrita, bem como em cálculos básicos da matemática. (ProfessorB).

Atualmente as dificuldades estão voltadas para o cálculo (estrutura e interpretação). (ProfessorC)

Os alunos relatam que desenvolvem as atividades com o auxílio das famílias (ProfessorD)

Em linhas gerais os alunos têm realizado as atividades, daí não temos como mensurar tais dificuldades (ProfessorE).

As dificuldades são falta de uma explicação e acompanhamento mais próximo (ProfessorE).

Esses fragmentos são reveladores do pouco ou nada do que se avançou em termos de ensino e aprendizagem para as turmas da EJA por meio do ensino remoto. Aumento da dificuldade no nível de aprendizagem para leitura, escrita e matemática. Quando os alunos realizam as atividades com o apoio pedagógico de outras pessoas e não do professor, o parâmetro do desempenho educacional do aluno não existe para o professor. Se temos dificuldades e desafios para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem na EJA no contexto presencial, as aulas remotas evidenciam mais um problema para os sujeitos da educação de jovens e adultos. É o que revelam Pires, Lima e Souza (2020, p. 16-17) sobre os impactos do ensino remoto para os alunos da EJA:

Este momento de pandemia evidencia ainda mais as diferenças sociais em que os recursos tecnológicos, cada vez mais avançados, não são para todos. Poucos têm acesso à internet de forma a utilizarem as TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto educando como os próprios professores. Faltam recursos materiais e letramento no uso das TIC. Assim, as atividades de aula se tornam listas de exercícios para casa, sem um auxílio docente que promova a aprendizagem, é um mero cumprimento de carga horária para conclusão do ano letivo.

Assim como os trabalhos de Cunha Júnior *et al.* (2020) mostram as dificuldades dos alunos para a realização das atividades propostas. Dificuldades essas acentuadas pelo ensino remoto e que reforçam os desafios históricos que marcam as trajetórias da educação de jovens e adultos, agravados pelo contexto pandêmico. Ou seja, “antigas questões, novos dilemas” para os sujeitos da EJA quando se veem diante da falta de qualidade do seu processo formativo.

Com relação ao apoio pedagógico, foi perguntado sobre quem o aluno busca para tirar dúvida do conteúdo das atividades impressas. Todos os professores responderam que a ajuda parte primeiramente do contexto familiar e do apoio comunitário (moradores do bairro). É só depois que eles recorrem aos professores. O ProfessorA mencionou que dá o reforço por intermédio do aplicativo WhatsApp, enquanto que o ProfessorC afirmou que pouco foi requisitado uma vez que seus alunos buscavam responder as atividades com o apoio pedagógico da família ou de pessoas próximas apenas. Como se dá esse reforço? Como aprender também sem a mediação do professor?

Sobre as dificuldades dos alunos na pandemia da Covid-19, foi perguntado qual/ais a/s pratica/s pedagógica/s que pode/m ser aplicada/s para superação das dificuldades, o ProfessorA não mencionou nenhuma prática utilizada, mas apenas que o ensino remoto transcorreu de forma caótica e que o nível de aprendizagem não ocorreu a contento. O ProfessorB respondeu que realizou reforço com atendimento individualizado, mas que os alunos tiveram resistência aos “meios possíveis” desse atendimento. Já o ProfessorC não respondeu sobre suas práticas, mas sim de que sua proposta é trabalhar “problemáticas voltadas a realidade, a questões do dia a dia”. Os professores D e E responderam que buscaram um atendimento individualizado e com resultados positivos, e o ProfessorF afirmou apenas que o trabalho com menos alunos pode dá mais tempo com os alunos, o que pode ser entendido como atenção, não ficando claro se em pequenos grupos ou individual.

Finalizando o questionário, foi solicitado aos professores que descrevessem sobre suas as experiências com relação ao ensino remoto. O ProfessorA classificou como frustrante a experiência, tendo em vista a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos. O ProfessorD também respondeu no sentido de ter havido muita dificuldade por parte dos alunos quanto ao acesso às aulas remotas devido à falta de meios. Já os professores B, C E e F responderam no sentido de também ter havido dificuldades, mas que as experiências favoreceram um aprendizado no sentido de adaptação à novas realidades. Nesse sentido, para o ProfessorC, a sua experiência diante do ensino remoto: “foi um desafio de sair da zona de conforto, buscar aprender novos meios e novas metodologias e lidar com ferramentas, que até então, não tínhamos intimidade no manuseio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações para a realização deste trabalho no âmbito da Educação de Jovens e Adultos partiu dos seguintes passos: a) dos textos lidos e discutidos em sala de aula a partir dos componentes curriculares da área de aprofundamento em EJA; b) dos trabalhos acadêmicos (individuais e coletivos); e c) dos Estágios Supervisionados IV e V específicos da EJA e por meio desses pudemos constatar práticas pedagógico-didáticas “inadequadas” no ensino presencial com os referenciais teóricos e práticos estudados/analizados ao longo da nossa formação no curso de Pedagogia. Ou seja, por que insistimos no desrespeito aos sujeitos da EJA?

Entendemos que o nosso objetivo geral – identificar a contribuição do processo de ensino e de aprendizagem para as turmas da EJA ofertado pelo sistema de ensino do município de João Pessoa no contexto pandêmico – foi respondido pois com base nas informações colhidas, estas nos possibilitaram “ampliar” o nosso olhar sobre a relação entre a oferta de Educação de Jovens e Adultos e o ensino remoto ou híbrido, em que os limites visíveis entre a oferta e a ausência de qualidade no processo formativo ficaram evidentes.

Essas questões nos permitiram reflexões também para pensarmos sobre a “quase-pouca” contribuição do sistema de ensino junto às escolas pesquisadas. É uma junção de alguns fatores: falta de estrutura física mínima para as aulas remotas, ausência de qualificação para os professores, desafios alunos com o uso de tecnologias digitais (pouco ou nenhum conhecimento) etc.

Com relação aos objetivos específicos, a presente pesquisa nos possibilitou constatar que as práticas de ensino ficaram bastante predicasadas, uma vez que o acompanhamento, ou apoio pedagógico, com a presença do professor não ocorreu na modalidade do ensino remoto. Verificamos que a atuação docente “limitava-se” à postagem de vídeos, vídeos para tirar dúvidas e à distribuição de atividades quando o ensino híbrido passou a ser ofertado a partir de setembro deste ano. Nesse sentido, as estratégias de ação dos professores aparecem como uma “compilação de dados” como improvisadas gerando, conseqüentemente, desinteresse/desmotivação dos alunos como evidenciado nas respostas colhidas e analisadas.

Identificamos, também, que as competências de leitura, de escrita e de matemática não foram sistematicamente trabalhadas pelos problemas evidentes da proposta do ensino remoto, pelas dificuldades de compreensão dos alunos com relação

ao conteúdo dos vídeos disponibilizados pelos professores assim como pela forma de ensino (método) que, de fato, não correspondia à realidade dos alunos da EJA. Vale lembrar que os alunos participantes desta pesquisa apresentam pouco ou nenhum domínio de leitura, de escrita e de cálculo.

Qual o resultado das estratégias de enfrentamento para a oferta de turmas de EJA? Ensino improvisado, não adequado à demanda dos sujeitos da EJA e uma aprendizagem comprometida. Se ocorreu algum nível de aprendizagem para os alunos pesquisados, caberá uma outra pesquisa para conhecermos que ensino e aprendizagem foi promovida pelo olhar dos alunos.

De um modo geral, é nítido que a pandemia da Covid-19 causou impactos expressivos para os sistemas de ensino. E no campo da Educação de Jovens e Adultos, a nossa pesquisa assim como as pesquisas que embasam/fundamental a presente investigação confirmam que a desigualdade social e educacional na EJA se tornou mais preocupante, mais visível. Ou seja, essas desigualdades estão umbilicalmente ligadas ao fracasso escolar, à evasão escolar etc. Na modalidade do ensino remoto, os alunos da EJA – os mais vulneráveis – são e estão mais excluídos frente às novas tecnologias da comunicação e da informação.

Com relação à realização desse estudo, podemos elencar alguns desafios: a) ausência do contato direto com os professores, inclusive, para o estabelecimento de um *rapport*, para esclarecimentos com relação ao questionário aplicado; b) tempo muito curto entre a coleta de dados, a devolução dos questionários pelos professores e a complementação das informações após a pré-análise.

Entendemos que as mudanças ocorridas no âmbito das escolas decorrentes da Covid-19 – substituição das aulas presenciais para as aulas virtuais/remotas – demandam outras análises, em especial, para dimensionar quais outros impactos para a área de educação de jovens e adultos.

Com base nessas considerações, deixamos algumas recomendações decorrentes dos resultados dessa pesquisa para estudos futuros que busquem aprofundar o debate no campo da: a) analisar a formação continuada e de que forma esta deixa de contemplar os professores que atuam na EJA; b) buscar entender os sujeitos e suas demandas escolares e de educação profissional; c) buscar entender como devem ser feitas as buscas ativas por alunos que se evadiram da escola, em decorrência da pandemia e de outros fatores; d) construir estratégias para suprir as deficiências do ensino da EJA para os alunos, principalmente, para os que ainda não dominam a leitura e a escrita; e) focar nas

práticas de ensino, fazendo a interface entre o que se busca implementar o que hoje se oferece aos jovens e adultos nos espaços escolares; e f) fazer análises específicas de como os planejamentos são feitos nas escolas voltados para as turmas da EJA? Quem participa da elaboração? Como este é acompanhado? Como os PPPs tratam o ensino na EJA? Se nas suas construções existem a participação dos professores que atuam na área? Dos sujeitos?

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetizar sem “bá-bá-bi-bó-bu”: uma prática possível? In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. d. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-108.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edição 70, 1977.

BORGES, L. O SEJA de Porto Alegre. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 26 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação, Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018, 235 p.

CASTRO, L. H. M. de; SANTOS, R. dos. Ambiências formativas em tempo de novas educações: o que aprendemos ensinamos com a pandemia. **Revista Artes de Educar**-São Gonçalo/RJ, v. 6, número especial, p. 379-397. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52284>. Acesso em: 30 de set. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza *et al.* Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de covid-19: cenários e dilema em municípios baianos. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://10.46375/encantar.v2.0042>. Acesso em: 13 out. 2021.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília/DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007, 135 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 165 p.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p. 21-24.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015, 252 p.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p. 21-24.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p. 21-24.

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

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Resolução nº 160/2020 de 20 de agosto de 2020. **Altera as Resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares.** Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Re160-2020-Normativa-Altera-Re120-2020-e-Re140-2020.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 de set. 2021.

LAFFIN, M. H. L. F. A Constituição da Docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 210-228, Jan/Abr 2012.

MOLL, J. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre. Mediação, 2011.

PIRES, L. L. de A.; DOS REIS LIMA, W.; DE SOUZA, P. H. A Educação de Jovens e adultos: o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01–20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ir.v16i1.65616>. Acesso em 11 nov. 2021.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013.

SILVA, A. da; ANDRADE, E. N. S. de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do

trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. d. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 131-150.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 387-395, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em: 10 de set. 2021.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.