



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

POLIANA MARIA DA SILVA

**PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO**

JOÃO PESSOA-PB
2022

POLIANA MARIA DA SILVA

**PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientador: Timothy Denis Ireland.

JOÃO PESSOA-PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Poliana Maria da.

Protagonismo juvenil na educação de jovens e adultos durante a pandemia da COVID - 19: um estudo de caso / Poliana Maria da Silva. - João Pessoa, 2022.
68f.

Orientação: Timothy Denis Ireland.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Protagonismo juvenil. 3. Evasão escolar. I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

POLIANA MARIA DA SILVA

**PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientador: Timothy Denis Ireland.

Aprovada em: 14/12/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

(Orientador - DME – CE – Cátedra UNESCO de EJA – UFPB)

Prof.ª Drª Maria da Conceição Gomes de Miranda

(Membro 1 - DME – CE – UFPB)

Prof.ª Drª Quézia Vila Flor Furtado

(Membro 2- DME – CE – UFPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ouvir minhas preces e me conceder a chance de poder adentrar em uma universidade pública e de qualidade e concluir o ensino superior, na profissão que escolhi exercer em minha vida.

Aos meus pais, familiares e esposo que nunca mediram esforços para que eu chegasse aonde cheguei; sempre apoiaram minhas decisões entre erros e acertos. Vocês estavam mandando energias positivas para que eu nunca desistisse.

Aos coordenadores, gestores e professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba que me apresentaram autores admiráveis, que lutaram e lutam pela nossa educação. Que em meio a tantas cobranças nos ensinam e despertaram o hábito e o desejo da leitura, da interpretação, investigação e da pesquisa.

Ao meu orientador ao qual tenho uma profunda admiração e estima, o Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

Aos amigos dentro e fora da universidade, meus eternos agradecimentos. Agradeço cada palavra de apoio, força, incentivo e carinho.

Por fim, agradeço a minha filha, que renovou minha vida e virou meu símbolo de luta, resistência, resiliência e perseverança.

“Toda geração tem a chance de mudar o mundo.”

Bono

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo geral analisar os desafios dos estudantes jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre seu processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos, pretendeu-se: identificar quais os principais desafios enfrentados pelos jovens da EJA para acompanhar as aulas no período da pandemia; descrever as possíveis conquistas alcançadas pelos estudantes através da EJA, na situação de calamidade pública, em enfrentamento; apresentar o protagonismo juvenil na EJA, dando voz aos estudantes e suas reflexões sobre a importância da EJA. A metodologia adotada para a construção deste estudo tem viés exploratório de acordo com Lakatos e Marconi (2016). Para a geração dos dados, optou-se pelo procedimento categorizado por Silva e Menezes (2001) como levantamento de dados, no qual foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo 22 perguntas, junto a 12 jovens, escolhidos aleatoriamente, com faixa etária entre 15 e 23 anos, de três escolas distintas do município de João Pessoa- PB. A análise dos resultados obtidos foi feita de modo qualitativo, numa perspectiva crítica. Os resultados da pesquisa mostraram que quanto menores as condições socioeconômicas dos jovens, mais dificuldades foram encontradas para o acompanhamento das aulas em formato digital. Outros fatores sociais como faixa etária, gênero, composição familiar e raça/cor e falta de recursos públicos para viabilizar a oferta da modalidade por meios digitais, também interferiram na permanência/evasão dos jovens na EJA. Concluiu-se ainda que, as ações didático-pedagógicas dos professores e da gestão escolar, bem como as relações de afetividade construídas através das redes sociais entre alunos, professores e gestores auxiliaram na aprendizagem dos estudantes, sendo citadas como fundamentais na motivação dos jovens para permanência nas aulas, durante a pandemia, assim como a ausência dessas ações foi tida como fator agravante, que contribuiu para a evasão de parte dos jovens da EJA, na pandemia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Protagonismo Juvenil. Covid-19. Evasão Escolar.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) had the general objective of analysing the challenges of young students of Youth and Adult Education (EJA) about their teaching-learning process during the Covid-19 pandemic. As specific objectives, it was intended to: identify the main challenges faced by EJA young people to follow classes during the pandemic period; describe the possible achievements attained by students through EJA, in the situation of public calamity, in confrontation; present youth protagonism in EJA, giving voice to students and their reflections on the importance of EJA. The methodology adopted for the construction of this study has an exploratory bias according to Lakatos and Marconi (2016). For the generation of data, the procedure categorized by Silva and Menezes (2001) as data collection was applied, in which a semi-structured questionnaire, containing 22 questions, with 12 young people, chosen at random, aged between 15 and 23 years, from three different schools in the city of João Pessoa-PB. The analysis of the obtained results was made in a qualitative way, in a critical perspective. The results of the survey showed that the lower the socioeconomic conditions of young people, the more difficulties they encountered in following classes in digital format. Other social factors such as age group, gender, family composition and race/colour and lack of public resources to enable the offer of the modality by digital means, also interfered in the permanence/dropout of young people in EJA. It was also concluded that the didactic-pedagogical actions of teachers and school management, as well as the affective relationships built through social networks between students, teachers and administrators, helped in student learning, being cited as fundamental in motivating young people to remain in classes during the pandemic, as well as the absence of these actions was seen as an aggravating factor, which contributed to the evasion of young people from EJA, during the pandemic.

Key words: Youth and Adult Education (YAE). Youth Protagonism. Covid-19. School Dropout.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 SITUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL	14
3 JUVENILIZAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
3.1 Ensino Remoto emergencial e a relação dos jovens da EJA com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	31
4 METODOLOGIA	36
4.3 Locais da Pesquisa	37
4.4 Instrumentos geradores de dados	39
4.5 Caracterização dos jovens participantes do estudo	39
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	63
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	63
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	69
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO	70

1 INTRODUÇÃO

Até o ano de 1890, ultrapassava 85% o percentual de jovens e adultos acima dos 15 anos de idade, sem acesso a escolarização formal, no Brasil. No século XX esse percentual caiu para 75% com o impulso de movimentos como o entusiasmo e o otimismo pedagógico, que apesar da contribuição em termos de garantir mais acesso aos alunos, tinha uma perspectiva formativa voltada para o capital e na qualificação de mão de obra (PAIVA, 1973).

Em 2019 “A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimada em 8,3%, o que significa, de acordo com o IBGE, 2,5 milhões de pessoas analfabetas a menos, em relação a 2001” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a escola passa a representar para esse público “um importante espaço de garantias de conquistas, porém há uma contradição na oferta de vagas que atendem jovens e adultos. A oferta é menor do que a demanda potencial. (SANTI, 2020, p.4), pois, em 2008, 84,1% da população jovem e adulta matriculada em alguma etapa escolar encontrava-se em algum nível de analfabetismo. Além disso, mais de 1,7 milhões de jovens está longe da escola” (BRASIL, 2013).

“No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos)”¹ (IBGE, 2019).

Com o reconhecimento da EJA como parte importante da educação básica no Brasil e em atenção ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no mundo, identificou-se modificações tanto quanto à organização, quanto aos aspectos legais dessa modalidade. Apesar das inúmeras tentativas de desmonte para essa modalidade de ensino, ela vem ganhando forças com a ampliação do seu conceito em termos científicos (BRUNEL, 2004). Falta articular os conhecimentos produzidos na área da EJA e aplicá-los na inclusão de políticas públicas de fortalecimento e investimento, pois demonstra-se que sem investir na equidade educacional dificilmente conseguiremos atingir os demais objetivos de desenvolvimento sustentável. Na atual gestão brasileira, a invisibilidade da EJA tem

¹[https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\).](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos).)

aumentado significativamente, quando se observa a falta de programas e diretrizes para a área, bem como cortes significativos no financiamento para essa modalidade de ensino.

Apesar disso, faz-se necessário destacar que a força social que a EJA vem ganhando, em termos de luta e movimentação social em torno da garantia desse direito, deve ser resguardada por meio da implementação das políticas públicas de educação governamentais, ações que não tem sido levada adiante pelo atual governo brasileiro, que insiste em desvalorizar a modalidade na ausência de financiamento, planejamento e investimentos para esse público.

As bases da EJA na atualidade trazem as contribuições da Educação Popular com o reconhecimento do estudante como protagonista de sua própria formação e do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, que compreende os diferentes espaços sociais como propícios ao aprendizado, que sai da esfera da escolarização, apenas, e perpassa por todas as esferas da vida humana. Essa visão não reducionista da EJA, pensa a educação sem ênfase exclusiva para o trabalho, mas propondo uma perspectiva mais integral, que desenvolva o aspecto pessoal, de saúde física e psicológica, da promoção do bem-estar físico e social, e da formação para a cidadania. (BRASIL, 2020).

Movimentos internacionais como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovidas pela UNESCO, vêm colocando em discussão as melhorias sociais que os investimentos na qualidade da EJA podem representar para a sociedade global como um todo, em especial países como o Brasil, que apresenta um dos maiores índices de distorção idade/ano nas turmas da educação básica nos níveis fundamental e médio, bem como a juvenilização da EJA no contexto da educação básica. (UNESCO, 2009).

No decurso da História, o público da EJA foi deixado à margem do direito à educação. Ao longo do caminho, percebe-se a importância dos movimentos e organizações sociais, através de luta e reivindicação de direitos. A partir das cobranças populares, foram obtidos alguns avanços para a EJA, no campo das políticas públicas. (HADDAD, 2020).

O processo de juvenilização na EJA demonstra que a educação na infância, em especial para as classes sociais menos favorecidas, continua eximindo o direito à educação atualmente. Mesmo com a universalização do acesso à educação na infância, fatores sociais impedem a continuidade de estudos de muitas crianças em

situação de vulnerabilidade social. Cabe destacar ainda que para além da manutenção da criança dentro de uma sala de aula, são muitos os casos de crianças que se mantêm na escola assiduamente, mas não alcançam uma aprendizagem considerada satisfatória.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios, as possíveis conquistas e o protagonismo dos estudantes jovens da EJA sobre seu processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. Ao nos aproximarmos do tema identificamos diversas pesquisas e estudos pelo Brasil, com foco na gestão para a EJA, ou seja, nas necessidades formativas dos educadores da modalidade. Porém, durante essa fase da pesquisa encontramos poucos trabalhos que apresentassem vivências, desafios e conquistas dos estudantes dessa modalidade de ensino, bem como evidenciasse o seu protagonismo nesse processo de pandemia em escala global.

Foi na intenção de ecoar essas vozes para contribuir de modo geral para a gestão, a docência e a elaboração de políticas públicas para a EJA, que este trabalho foi produzido.

Até chegar ao nível de modalidade de ensino da Educação Básica brasileira, a EJA passou inúmeras modificações do ponto de vista legal e teórico. Identificou-se inúmeros avanços, retrocessos, melhorias, entraves e descontinuidades na História da Educação para o público jovens, adultos e idoso. Percebe-se, também, que em muitos momentos houve insuficiência de metodologias de ensino que considerassem a heterogeneidade das turmas em termos de levar em conta as características dos sujeitos, na produção das aulas. Tais constatações se revelam quando se analisa a quantidade de sujeitos com mais de 15 anos em situação de 'fracasso' escolar e de jovens acima dos 18 anos que não concluíram o ensino fundamental ou médio.

Tal 'fracasso' se refere a dificuldade dos estudantes em permanecerem acompanhando as aulas e tendo garantido seu aprendizado escolar. Esta afirmação denuncia a ineficiência da escola e conseqüentemente do Estado, no cumprimento dos seus objetivos legais e sociais, bem como mostra uma realidade de desigualdades sociais ao qual o Brasil enfrenta desde os primórdios da educação.

Assim, tem-se como objetivos: Objetivo Geral: Analisar os desafios, as possíveis conquistas e o protagonismo dos estudantes jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre seu processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19 e como Objetivos específicos: Identificar quais os principais desafios

enfrentados pelos jovens da EJA para acompanhar as aulas no período da pandemia; Descrever as possíveis conquistas alcançadas pelos estudantes através da EJA, na situação de Pandemia da COVID-19 e Analisar o protagonismo juvenil na EJA, dando voz aos estudantes e suas reflexões sobre a importância da EJA.

Diante dessas considerações iniciais optou-se por dividir o TCC da seguinte maneira: nesta primeira seção, discutiu-se o protagonismo na EJA, pontuando o contexto da pandemia, apresentando os problemas de pesquisa e a justificativa para a realização deste trabalho, detalhando-se os objetivos a serem alcançados, frente às problemáticas existentes em seu entorno. Na segunda seção, situamos a EJA no contexto da História da Educação brasileira, na qual evidencia-se os aspectos sociais mais relevantes para a modalidade de ensino que atualmente se oferta aos estudantes. Na terceira seção, aborda-se reflexões sobre o processo de juvenilização na EJA, seus desdobramentos, causas e o protagonismo juvenil nesse contexto e realiza-se uma breve contextualização da EJA na pandemia da Covid-19, com a implementação do ensino remoto emergencial e as relações dos alunos com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Na quarta seção, apresenta-se a metodologia adotada para a construção científica dos argumentos construídos com base nos dados gerados a partir das falas dos protagonistas da EJA, os alunos. Na sexta seção do trabalho, analisa-se os dados com base nas discussões iniciadas nas seções anteriores, de modo a trazer contribuições para o campo da EJA, tendo como foco principal dar voz aos estudantes em suas narrativas, posicionamentos, reflexões, sugestões e/ou críticas ao modo como a EJA foi ofertada durante a pandemia, justificando a permanência e a evasão escolar nesse contexto. Sintetizando e refletindo sobre os diálogos entre os dados e as teorias que envolveram o estudo, propõe-se na sétima e última seção as considerações finais do trabalho, mostrando os resultados dos objetivos propostos, com o intuito de fomentar novas pesquisas na área e contribuir para a EJA no Brasil.

2 SITUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DO BRASIL

Os interesses em qualificar a mão de obra de modo acelerado com a expansão da indústria (na década de 1930) trouxe contribuições para a EJA. Muitas pessoas migravam dos campos para as cidades em busca de oportunidades na indústria, e com a demanda formativa imposta começaram a ofertar a EJA no turno da noite para qualificação dos trabalhadores. (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017). Após a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, a EJA passa por um processo de reestruturação, a partir de mobilizações sociais, que lutavam pelo direito de todas as pessoas ao acesso à educação. Com isso, inicia-se o debate social sobre a responsabilidade do Estado no processo de escolarização das pessoas adultas, bem como da necessidade de universalizar o ensino.

Furtado (2014) explicita que, no contexto supracitado, a preocupação formativa se limitava à instrução de primeiras letras, especificamente voltada à alfabetização (o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e contar). Os principais responsáveis pelas mudanças reivindicadas foram sindicatos, associações, instituições religiosas, entre outras, que levaram a educação brasileira a um:

Rápido desenvolvimento técnico científico, que se pode falar numa explosão da educação de adultos, associada a uma estratégia de desenvolvimento e de regulação social, extensível a todos, e não apenas a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais (MENDES; LINDEZA, 2011, p. 169-170).

De acordo com Machado (2009), a EJA como modalidade de ensino, na educação básica é referenciada nos artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/96, apesar de já estarem presentes em nossa Carta Magna desde 1988.

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, s/p).

Diante do exposto, evidencia-se ainda que, apesar das referências legais de explícita garantia do direito da pessoa jovem e adulta à escolarização, existiram processos de governança que dificultaram a implementação prática das leis no cotidiano dos estudantes da EJA.

Isso se exemplifica com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o contraditório veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, de pontos importantes do financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado para dar as condições de atendimento ao público da EJA, entre outras finalidades.

Outro destaque, em termos de operacionalização da EJA no Brasil, foi a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que de acordo com Machado (2009, p. 20),

Constituiu-se, na condição de programa oficial, como uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária órgão criado pelo governo federal, desde 1995, tendo como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as “condições subumanas do povo” (Brasil. CCS, 1997, p. 9). O programa “foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo” (p. 9). De acordo com os documentos que apresentam o programa, sua prioridade era levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, para que chegassem pelo menos à média nacional. Para tanto, pautou-se em cinco vertentes: a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca de parcerias e incentivo a elas, a avaliação permanente e a mobilização da juventude (MACHADO, 2009, p. 20).

As dificuldades encontradas na aplicação do PAS, tanto no que diz respeito a impeditivos das gestões locais, ao modo de coletar as informações, e à participação de representantes de todos os níveis da educação para validação do processo de

avaliação do programa, acabaram por inviabilizar a continuidade do mesmo. Apesar de ainda existir, o PAS apresenta dificuldades operacionais por falta de investimentos do atual governo.

Com a falta de investimento na educação, e em especial na EJA, o país passou por um processo de forte mobilização social e levantamento de discussões políticas em torno da necessidade da execução da EJA, tendo como amparo legal a LDB. Tais discussões levaram demandas aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), aos Fóruns de EJA e ao Conselho Nacional da Educação (CNE), tendo como resposta elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, através do Parecer CNE/CEB nº11/2000.

O eixo dessa perspectiva situa-se, hoje, numa perspectiva de Estado ampliado, na ação articulada entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, nas ações governamentais que se materializam em marcos legais e operacionais, orientados por uma perspectiva política de EJA como respeito à diversidade e garantia do direito de todos à educação. As ações voltadas para EJA revestem-se de uma certeza histórica quanto aos limites e possibilidades de essa modalidade constituir-se como política pública de Estado, na garantia do acesso da educação como direito de todos. Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade (MACHADO, 2009, p. 35).

Essas ações de organização e mobilização social repercutiram numa elaboração conceitual que buscava fundamentar a EJA no plano de ação político para contribuir com a formação integral das pessoas.

A fim de desenvolvermos melhor sobre os marcos de ações políticas que moveram a EJA no decurso do tempo, cabe retomarmos uma discussão que gira em torno das bases do próprio conceito de educação, que ganha ampliação com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), ainda no ano de 1948.

Importante destacar que as políticas mais recentes sobre EJA, envolvem o conceito que nasce desde o período supracitado e apresenta a educação como direito inalienável à todas as pessoas, e nesse contexto, pessoas advindas de qualquer

classe social, raça, cor e/ou etnia já era considerada cidadã, portanto, sujeito de direito.

Ou seja, falar desses marcos para a EJA e para a educação em geral sem citar os jovens e adultos excluídos desse direito, é negligenciar as raízes da desigualdade educacional do país. Portanto, citar a DUDH nesse momento se faz importante para lembrarmos e fortalecermos a ideia de que foi a partir dela que se iniciou a construção dos princípios norteadores da educação, que desencadearam a criação da EJA e da própria Constituição Federal de 1988 (PAIVA, 1973).

A constituição desses princípios norteadores deve-se, primeiramente, à UNESCO, em suas Conferências Internacionais. A concepção da organização parte inicialmente da ideia de educação de adultos como um caráter compensador através, estritamente, da alfabetização, e ampliando para o amadurecimento na perspectiva do desenvolvimento integral, econômico, educativo até uma aprendizagem durante toda a vida, em uma sociedade do conhecimento, e por um desenvolvimento sustentável e equitativo. Esses princípios aparecem em âmbito internacional nos dois grandes conceitos: Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida (FURTADO, 2014, p. 161).

Mendes e Lindeza (2011, p. 180) afirmam que foi a partir do Relatório Faure (1972) que o conceito de Educação Permanente passou a ser introduzido nas discussões internacionais sobre EJA. O documento defere fortes críticas ao “caráter elitista, teórico e abstrato da educação tradicional, a relação conservadora e autoritária professor/aluno e a separação artificial entre ciência e humanidades”.

Nesse sentido, Freire (1996) defende a ideia de inacabamento humano e é com base nesse mesmo pressuposto que são exigidas as mudanças educacionais necessárias para a formação dos sujeitos de modo contínuo, considerando os mais variados espaços educativos e as necessidades emanadas da vida para cada contexto e necessidade social.

No mesmo ano em que Freire (1996) trata sobre a importância de valores sociais nas bases do currículo da educação formal, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que tem por objetivo estabelecer os caminhos para a educação básica nacional, e apresenta a EJA, como modalidade de ensino.

Diante disso, ressalta-se que as ideias freirianas e o documento oficial carregam valores e pressupostos para uma proposta educacional que defenda a integralidade dos sujeitos e não apenas uma educação acrítica.

Mais adiante em 2001, a criação do Plano Nacional de Educação referente ao decênio 2001/2010 apresenta três princípios norteadores para a comunidade escolar, que amplia ainda mais os aspectos sociais da educação, são eles: a educação como direito individual; a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; e a educação como meio de combate à pobreza.

Depois de 24 anos, os pressupostos apontados na Educação Permanente crescem em suas reflexões e se destacam como Aprendizagem ao Longo da Vida, com um novo relatório apresentado também pela UNESCO, conhecido como Relatório Delors (1996), e reflete sobre a construção de um novo paradigma entendido como “aprender a aprender durante toda a vida”. Essa educação está ancorada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum e aprender a ser, o que amplia o papel da educação, (FURTADO, 2014, p. 161).

De acordo com Lira (2019, p. 86), a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida “considera todos os processos educacionais existentes como sendo campo de atuação do pedagogo/a, sendo a escolarização parte de suas atribuições, mas não a sua única finalidade”.

Tais considerações nos remetem a discussões ocorridas em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que trouxe como contribuição a Declaração de Hamburgo. Nesta ocasião muitos países assumiram diversos compromissos com os direitos das pessoas, entre eles, a aprendizagem ao longo da vida, que inclui a escolarização e outras formas de educação que acontecem em outros espaços não escolares, na sociedade moderna.

A Declaração de Hamburgo teve como principais objetivos auxiliar no desenvolvimento da autonomia individual de cada ser humano perante a educação, bem como, ampliar o sentido coletivo de responsabilidade quanto aos problemas sociais que desfavorecem a equidade na educação e aumentam desigualdades sociais.

Neste diapasão surge a Agenda para o Futuro como um pacto internacional para democratização do ensino formal e informal nas diferentes sociedades mundiais, ampliando o acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da

informação, através da garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica.

Cabe destacar, ainda que, antes mesmo da implementação da Agenda para o Futuro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação já apresentava legalmente “o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p, 120).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasione uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximá-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (BRASIL, 2000, p. 5).

Nesse sentido elencam-se inúmeros desafios para que se cumpram estes objetivos. Além disso, vale a pena destacar alguns outros documentos oficiais que demonstram os avanços em termos de políticas públicas, que contribuíram para a melhoria da EJA e são de fundamental importância que os professores tenham acesso e conhecimento sobre. (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Em 2003, a criação do Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de universalizar a alfabetização e aumentar a escolaridade das pessoas jovens, adultas e idosas entrou em pauta.

Em 2003/2004, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados elaborou o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, reeditado em 2007. Os dados do referido relatório mostram que houve impacto direto na porta de entrada para a EJA. O documento mostrou também dados de acesso das crianças à educação básica, na primeira infância e, isso evidenciou caminhos para entender os problemas que desencadeiam a disparidade entre o acesso à educação (BRASIL, 2019).

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (**SECAD**), um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC), durante a gestão do ministro Tarso Genro. Os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**SECAD**),

posteriormente – depois de 2011 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), buscavam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. A SECADI foi extinta em 2019 pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro.

Em 2012, a firmação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em que houve a intenção de contribuir com a diminuição dos índices do analfabetismo em crianças em idade escolar, para evitar que precisem da assistência da EJA no futuro (FURTADO, 2014).

Em 2013, a publicação da primeira edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que ofereceu dados sobre a qualidade do ensino ofertado ao público da EJA. Em 2014, a aprovação Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2014 / 2024, teve como princípios a colaboração entre os poderes e governos para elevar a escolaridade e universalizar ensino obrigatório dos 04 aos 17 anos. Esse marco reverberou em uma certa ampliação no campo das políticas públicas para a EJA, que vieram sendo construídas nos governos Lula. Como sempre a efetivação prática dessas políticas foi insuficiente, em especial no governo Dilma.

Em 2015, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ampliaram as discussões sobre temas sociais gerais, incluindo a educação, que apresenta caminhos para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa, sob a perspectiva dos direitos humanos, da cidadania, do trabalho e das demandas de pautas sociais como as raciais e as de gênero. (FURTADO, 2014).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos no âmbito internacional, que mais tem relação com a EJA, no Brasil, são:

4. Educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; 8. Trabalho decente e crescimento econômico – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos; 9. Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; 10. Redução das desigualdades – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; 11. Cidades e comunidades sustentáveis – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (UNESCO, 2017, p. 9).

Em 2017, a vigência da Base Nacional Comum Curricular, trouxe auxílio, ainda que de modo menos específico à EJA, para os docentes construírem uma prática pedagógica mais voltada à integralidade dos sujeitos.

Em 2018, no início do governo Bolsonaro, houve a criação do programa Mais Alfabetização, cujo objetivo foi de fortalecer as instituições que ofertassem o primeiro e segundo anos do ensino fundamental, consolidando a alfabetização das crianças, jovens e adultos nessa etapa. Percebe-se que nesse momento a preocupação voltava-se mais para a instrumentalização dos sujeitos do que à urgência de uma assistência mais integral aos estudantes. O foco da educação deu-se, portanto, na contramão de um ensino crítico, voltando-se à ideia de uma educação mais tecnicista.

Diante desse aparato de documentos e as breves considerações sobre seus objetivos, podemos refletir que o foco da EJA, em termos de políticas públicas esteve voltado para a alfabetização, mais precisamente para o aumento da qualificação para o trabalho.

No decorrer dos anos outros aspectos da vida humana passam a ser levados em consideração na formulação do currículo para esse público. Dessa forma, a humanização da EJA, passa a fazer parte do fazer pedagógico mais atual, que se pauta numa formação humana que considere mais do que as necessidades de leitura, escrita e contagem dos sujeitos, ou ainda suas competências para o trabalho, mas se voltam para outros aspectos da formação humana, como a promoção da qualidade de vida, do bem-estar e da saúde através da educação.

Não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial (BRASIL, 2006, p.8).

Nesse sentido, percebe-se a mudança de paradigmas e fundamentos da educação de jovens e adultos, modificando o conceito de EJA ao longo do tempo, formando sujeitos capazes de ler e contar as palavras escritas e os números à sua volta, mas principalmente capazes de refletir sobre seu contexto social e compreender como esses conhecimentos se aplicam em seu cotidiano. É o que Freire (1999) chama de perspectiva crítica da educação.

O conceito de EJA, nessa conjuntura é o

Reflexo e construção em um campo de disputas políticas: é reflexo de um conjunto de embates políticos e sociais que se digladiam em posições e interesses antagônicos no contexto da sociedade mais ampla, portanto, reflete as lutas entre as classes sociais e os projetos de sociedade defendidos por cada segmento marcado, sobretudo, pela dinâmica da relação entre capital e trabalho e proprietários dos meios de produção e trabalhadores; é construção no sentido de possibilidade de formar um cidadão autônomo e emancipado capaz de criar uma nova sociedade em que a produção social seja distribuída de forma democrática e igualitária e o trabalho não seja mais submisso ao capital na sua forma exploratória (AMORIM, 2016, p. 75).

Isso porque os sujeitos da EJA, fazem parte de grupos sociais pertencentes a camadas populares, que geralmente são invisibilizados e “desconsiderados pela cultura escolar, mas com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializem socialmente” (SANTI, 2020, p.4).

Portanto, seriam três os desafios da EJA, na contemporaneidade: “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Acerca das tentativas de superação dessas problemáticas e do enfrentamento a esses desafios, temos a publicação do 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (IV GRALE): não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão, no qual evidencia-se que “ao melhorar o acesso à educação profissional e técnica” avança-se em termos de abrir caminhos para a melhoria dos indicadores sociais, “contudo, o progresso não é de forma alguma universal, e as desigualdades de acesso permanecem”. Ou seja, a EJA “é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à

educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADADD; DI PIERRO, 2000, p, 120).

Nesse panorama, encontram-se as medidas governamentais construídas (diferentes programas e políticas educacionais) para aumentar o nível de escolarização em nosso País, “que vêm preencher as enormes lacunas deixadas pela ausência de políticas de universalização de direitos” (RUMMERT, 2007, p.46). Na perspectiva neoliberal, essas ações são apresentadas como meios de inclusão, o que tornaria a classe trabalhadora mais qualificada em sua força de trabalho, aumentando sua produtividade. De acordo com Rummert, Algebaile e Ventura (2013), a elevação dos índices de escolaridade é colocada à frente da universalização de condições de permanência na escola e a qualidade do ensino (COSTA; EVANGELISTA 2017, p. 59).

No cenário de globalização atual e na sociedade considerada por Dias (2021) como uma sociedade em Rede, temos a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação.

Dentro de um contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, constatou-se às instituições de ensino e à sociedade em geral, inúmeros desafios. Portanto, discutiremos a seguir a inserção dos sujeitos jovens nesse contexto educativo, a partir do tipo de oferta destinada a esse público durante a pandemia.

Em situações de crise, observam-se com maior nitidez problemas e fenômenos sociais que têm tendência a se esconder ou minimizar. A crise atual gera incerteza, mas também esperança, porque coloca em evidência a necessidade de produzir mudanças profundas nos modos de vida e formas de habitar o planeta. Embora não seja a primeira crise que a humanidade enfrenta, a atual pandemia adquire um sentido civilizatório, que põe em risco o exercício dos direitos humanos. Finalizada a Segunda Guerra Mundial, há mais de setenta anos, os acordos entre as nações permitiram firmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujos princípios ainda têm plena vigência, sendo atualizados de acordo com contextos e conjunturas particulares (FLORES, GÁLVEZ, ORTEGA, 2021, p. 11).

Acreditamos que esse momento da História seja crucial para pensarmos o desenvolvimento de uma sociedade melhor, fundamentada em melhores condições de vida, participação social e cuidados com o planeta. E essas melhorias podem ser melhor concretizadas quando incluimos nos projetos de governança, políticas inclusivas que considerem todos os sujeitos como iguais e merecedores de

oportunidade em equidade. Por esse motivo, consideramos a EJA uma modalidade chave para contribuir com essa mudança e evolução da sociedade do futuro.

Discutimos até aqui a importância da EJA para o cenário educacional e social, em termos históricos. Nesse sentido destacamos vários marcos históricos e legais para apresentar alguns elementos que darão fundamentos às nossas análises e a compreensão da EJA no decurso da história e o modo pelo qual se apresenta hoje, entre seus avanços e retrocessos.

Na próxima seção abordaremos a especificidade das juventudes brasileiras, para compreender como esse público, que faz parte da EJA, contribui para a garantia de direitos das pessoas jovens, adultas e idosas dentro do contexto de exclusão social agravado pela pandemia da Covid-19.

3 JUVENILIZAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gadotti (2013, p. 19) afirma que “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano”. O conceito de juventude, portanto, pode ser compreendido como “uma forma de identidade social, pois os fatos que surgem ao longo da vida do indivíduo trazem repercussões psicológicas que influenciam sua formação identitária” (FERNANDES, 2015, p. 233, apud DIAS, 2021).

De acordo com Pereira (2012, s/p) “a juventude não existe de forma isolada. É preciso pensá-la em contraposição e em relação às outras faixas etárias e gerações e contextualizá-la socialmente”. Citamos anteriormente que a EJA é composta por um público diverso, em características biopsicossociais, etárias, geracionais, entre outras.

O termo “juventudes” (no plural) se deve às particularidades de cada grupo de jovens que compõem a EJA, pois não é possível reduzir o conceito de juventude a apenas um conjunto de características, pois dentro do mesmo é possível encontrar variantes simbólicas e factuais, que levadas em consideração são extremamente significativas para a classificação de uma pessoa como jovem, nas suas mais diversas vertentes.

Pode-se dizer, nesse contexto, que as juventudes apresentam características semelhantes e diferentes. “Atentar para esses aspectos pode ser crucial para discutir as políticas públicas voltadas para esse segmento e, problematizar as especificidades do papel da instituição escolar” nesse cenário (PEREIRA, 2012, s/p).

Entende-se, portanto, que falar de juventude não retrata apenas o aspecto etário com bases biológicas de classificação, mas num conceito amplo que requer de nós bastante criticidade e compreensão dos diferentes contextos para sermos assertivos na análise de pertencimento dos sujeitos a esse grupo social.

Fernandes (2015, p. 233) *apud* Dias (2021) nos afirma que as juventudes “se modificam de acordo com a sociedade em questão e, na mesma sociedade, ao longo do tempo, através de suas divisões internas”, com isso, são importantes pensar na educação que é ofertada a este público, bem como o potencial transformador que ele tem.

Portanto, antes de se aprofundar em qualquer discussão específica sobre a juvenilização da EJA é preciso conhecer os diversos entendimentos sobre juventude

e compreender seu papel na sociedade atual e na construção de uma série de mudanças sociais a qual passou o Brasil.

Grosso (1990) explicita que historicamente a Sociologia da Juventude costuma discutir a questão da juventude baseada em duas tendências: a primeira em que ela é considerada um conjunto social, no qual o seu principal atributo é o que diz respeito ao fato de ser constituída por indivíduos que pertencem a uma determinada faixa etária, prevalecendo à busca por aspectos uniformes e homogêneos característicos dessa fase da vida, relacionados principalmente à questão etária; já na segunda tendência a juventude é vista como um conjunto social diversificado, no qual estão presentes jovens pertencentes a diversas classes, diferentes situações econômicas, diversos interesses, dentre outros (OLIVEIRA, 2018, p. 3).²

Diante desses pilares de classificação da pessoa jovem no Brasil, a Política Nacional de Juventude (PNJ, 2006), considera como jovem a pessoa que está na faixa etária entre 15 e 29 anos. Já no artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a pessoa que possui até doze anos de idade incompletos, é considerada criança, e adolescente, aquela com faixa etária entre doze e dezoito anos de idade. Nesse sentido, parte da idade considerada adolescência pelo ECA, se manifesta como juventude no PNJ.

Essa incongruência nos documentos oficiais quanto à classificação etária da juventude sofre até hoje modificações. Isso pode ser justificado pela segunda tendência citada por Oliveira (2012) anteriormente, que leva em conta características sociais, econômicas entre outros interesses pessoais dos jovens, no ato da classificação da juventude. Nas publicações mais recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS) a juventude é considerada com uma faixa etária entre 18 e 29 anos de idade.

A relevância dessas questões produziu a necessidade de uma concepção que pudesse abarcar sentidos múltiplos da juventude, aliás, das juventudes – substantivo no plural - para alcançar uma compreensão mais ampla e fiel com relação às heterogeneidades produzidas pelos coletivos sociais dos jovens (SILVA; LOPES, 2009, p. 92).

²<https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22701/15183>

Com o aumento ou diminuição da faixa etária do que se considera pessoa jovem no Brasil, iremos compreender como pessoa jovem, toda pessoa que não se considera mais criança. Ou seja, a pessoa que apresenta uma maturidade cognitiva maior do que a infantil e participa de um ou mais grupos sociais, que possui interesses, demandas e pautas em comum, e têm capacidade de articulação de ideias e luta social pelos seus interesses.

De acordo com Carvalho e Evangelista (2013) na década de 1990 especialistas em EJA começam a perceber nos dados a redução da idade dos estudantes dessa modalidade de ensino, o chamado processo de juvenilização. Buscaram respostas sobre a origem desses jovens, como chegam às turmas de EJA e os motivos desse crescimento tendo em vista os avanços em termos legais pela garantia do acesso universal à educação dos 04 aos 17 anos de idade, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que reforça o direito constitucional à educação de modo universal.

O PNE apresenta a importante missão e firma o compromisso social de implementar e colocar em prática os preceitos da constituição federal, com órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara dos Deputados nas atribuições da Comissão de Educação, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e Fórum Nacional de Educação para fiscalizar e viabilizar o cumprimento das metas estabelecidas.

As metas presentes no PNE estabelecem a necessidade de: Erradicar o analfabetismo; Universalizar o atendimento escolar; Superar as desigualdades educacionais, promovendo justiça social, equidade e não discriminação; Melhorar a qualidade da educação; Formar estudantes para o trabalho e para a cidadania, fortalecendo valores morais e éticos importantes na sociedade; Promover a gestão democrática da educação pública; Promover uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica do país; Estabelecer uma aplicação de recursos públicos na educação proporcional ao produto interno bruto, que garanta atendimento às necessidades educacionais de qualidade e com equidade; Valorizar os profissionais da educação; Promover os princípios dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

Tais metas são estabelecidas, para cumprimento pelas instituições educacionais do país em todos os níveis, num período de dez anos. Percebe-se que as metas do decênio 2011/2020 ainda não foram cumpridas. Mesmo assim estabeleceram-se novas metas para 2014/2024, em consonância ao que se pretendeu no decênio anterior e ainda não foi alcançado. Nesse sentido, entende-se que poucos são os avanços no cumprimento desses objetivos, atualmente (2022) isto se evidencia quando vemos “muitos jovens e adultos [com o direito à educação] negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação” (GADOTTI, 2013, p.19).

Entendemos que falamos sobre o jovem da classe trabalhadora, que carrega consigo muitas marcas de privações de distintos direitos, inclusive o de aprender. Contudo, tais sujeitos não são seres de ausências, ao contrário, são sócio históricos: possuem saberes, culturas, práticas que se constituem formas de reinvenção cotidiana e diante disso é fundamental atentar-se para a cultura, os dizeres denunciados por eles, para, assim, (re)valorizá-los epistemologicamente como fundamento que oriente a configuração da modalidade educativa aqui tratada (CARVALHO E EVANGELISTA, 2013, p. 60).

Para compreendermos como a visão de juventude pode auxiliar a prática educativa dos professores para possibilitar aos alunos uma força propulsora de resistência contra o sistema ao qual estão inseridos, é importante reconhecer as quatro dimensões da juventude que fazem parte do contexto de vida desses sujeitos. Isto é, pensar nas características plurais e de identidades pessoais e culturais desses sujeitos, que se mostram capazes de intervir em um processo de transformação social, não apenas das suas realidades, mas de toda a sociedade que está interrelacionada (VICENTINI, 2012).

Segundo Schwertner e Fischer (2012) o conceito de juventude se alarga ao longo do tempo e pode ser compreendido a partir de 4 dimensões. A primeira dimensão da juventude que se deve considerar é a dimensão geracional, que considera aspectos de comparação entre infância e vida adulta. A juvenilização nesse contexto se trata do adiantamento das responsabilidades de um adulto para uma criança, com base em suas ações e aprendizados do cotidiano.

Essa juvenilização não significa, necessariamente, a efetiva valorização dos jovens, em sua condição própria (de idade e das respectivas formas de vida social). De qualquer forma, vale ressaltar que o tema do tempo, das relações entre passado e futuro, independentemente das novas demarcações de faixas etárias para definir o que seja exatamente um jovem, tem sido sistematicamente um problema posto pelos pesquisadores (SCHWERTNER; FISCHER, 2012).

A segunda dimensão trata das características culturais da juventude. Isso se reflete nas formas de compreender e enxergar as especificidades juvenis a partir do ponto de vista da cultura. Isso significa dizer que se prima pelo entendimento acerca do que os jovens têm contato tátil, visual, de leitura, de arte, de cultura ou de comportamentos, durante seu tempo livre.

Nessa dimensão de juventude não se prende à idade biológica que possuem, ou aos seus comportamentos, quando presos a metodologias ou regras sociais específicas, mas o que ocorre no seu meio social de modo espontâneo (CARVALHO; EVANGELISTA, 2013).

Fala-se, cada vez mais, em protagonismo jovem. Confere-se, nos últimos anos, acentuado destaque à participação efetiva dos jovens nas instituições e nos movimentos sociais, na escola, na família, nas próprias mídias, no trabalho (MARGULIS; URRESTI, 2000; MELUCCI, 2001; FEIXA, 2003; KRAUSKOPF, 2005; MAIRA; SOEP, 2005; STEPHANOU, 2007). torna-se extremamente importante depositar um olhar sobre os jovens como atores e não como simples reprodutores daquilo que vivenciam e experimentam. Utilizado em uma série de campos de saber, como o Direito, a Sociologia, a Psicanálise e a Educação (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 399).

O pensamento antigo do senso comum de que o jovem é o futuro da nação cai por terra nessa terceira dimensão da juventude, pois evidencia-se o poder ativo desse segmento da população para mudanças no presente e na sociedade atual. O futuro é de todos e para ser construtor da História e transformador dela não existe faixa etária ou grupo social ideal, exige-se apenas postura crítica e autônoma sobre a realidade e capacidade de propor e mudar os rumos das coisas. (VICENTINI, 2012).

A quarta e última dimensão da juventude revela os jovens como fundamentais no processo de globalização em que estamos inseridos. A sociedade de conexão em

rede interligada por todos os lados, principalmente através das tecnologias digitais, faz do público jovem uma força motriz para alavancar pautas, elaborar debates e resolver problemas sociais por meio de organização e luta, ou seja,

Os jovens do século XXI têm o maior nível de educação até hoje visto e são tecnicamente mais sofisticados do que as juventudes anteriores (BEST; KELLNER, 2003). Importante levar em consideração que os jovens, "pioneiros" nessa nova forma de relação com o tempo e com as tecnologias, na mesma medida em que sofrem tais mudanças de forma até abrupta em certo sentido (pois vivenciam no próprio corpo e na vida social uma série de outras modificações), parecem mostrar-se de fato mais abertos para as novas formas de relação e, portanto, mais aptos para lidar com o que se transforma no mundo, numa velocidade por vezes estupenda. Vale lembrar que tais mudanças não acontecem apenas para os jovens (apesar de existirem com intensidade maior para eles), e que a vivência da temporalidade, hoje, se caracteriza por uma confusão entre os limites, outrora "bem definidos", de passado, presente e futuro (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 401).

Para qualquer uma dessas quatro perspectivas, pessoas jovens têm plenas condições de intervir em suas estruturas sociais, como também evidenciam as identidades juvenis sob esses pilares: geração, cultura, protagonismo e interconexão global.

Por partirmos de um lugar de interlocução sobre a juventude que frequenta a EJA como uma etapa da vida não pronta, estereotipada, mas composta por uma multiplicidade rica de conhecimentos e saberes, é que este texto fundamenta a reflexão e o aperfeiçoamento da compreensão das juventudes que se tecem e produzem culturas juvenis, assim, faz-se necessário construir as aproximações sobre quais saberes e conhecimentos produzem, o que implica pensar, inclusive, na potencialidade de uma escola pública que contribua para a construção de uma sociedade outra. Fato que, para Calhau (2010), se configura como uma dívida social (CARVALHO E EVANGELISTA, 2013, p. 60).

"A EJA se constitui, a meu ver, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário" (VICENTINI, 2012, p. 39). Por isso pensar nas práticas pedagógicas que formam jovens capazes de pensar e não apenas de reproduzir conhecimentos, pensamentos, ideias e ações, é

imprescindível.

Por tudo o que já abordamos sobre a conceituação dos jovens que estão na EJA, nos questionamos qual seria o sentido dela no fazer do educador e para este educando, em especial, o aqui tratado. Afirmamos que pensar os tais sentidos sobre o educar pode certamente nos indicar constructos para a compreensão e intervenção na busca por uma sociedade brasileira mais democrática e menos excludente (CARVALHO E EVANGELISTA, 2013, p. 61).

Considerando, portanto, o contexto da pandemia, tornou-se ainda mais urgente que os jovens tomassem para si as responsabilidades de lutar pelo direito à educação e a outros bens sociais negados nesse contexto de crise generalizada na sociedade, na qual, verifica-se que o papel da educação ultrapassa os conteúdos, mas oportuniza a vivência de conhecimentos e o compartilhamento de ideais.

3.1 Ensino Remoto emergencial e a relação dos jovens da EJA com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

O ensino remoto emergencial são estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. As TIC mostram caminhos acessíveis, rápidos, e simples para ampliação de conhecimento. (LIRA, 2019, p. 47). Nesse contexto, as “redes de internet, têm-se tornado cada vez mais uma fonte de pesquisa, produção de conteúdo, e interação social”. Seu uso tornou-se, antes mesmo da pandemia, parte do cotidiano de trabalho, de vida e palco de encontros que não exigem mais proximidade física. Nesse sentido, “as TIC ganham uma utilidade ímpar nas relações sociais, como também ampliando as possibilidades de aprendizagem, independente do espaço físico que o sujeito ocupe” (idem).

De acordo com Dias (2021, p.27) “a presença das tecnologias digitais na vida cotidiana tem feito emergir necessidades formativas para os professores e estudantes”. Isso requer dos profissionais da educação reflexão e crítica sobre sua

própria prática, a fim de fortalecer os novos ambientes de aprendizagem, que proporcionem novas experiências e novos conhecimentos aos alunos.

Evidencia-se, portanto, que alunos protagonistas em seus processos de ensino e aprendizagem precisam de professores com uma formação ampla que proporcione aos mesmos essa autonomia em sala de aula para serem atuantes nos caminhos em que escolhem trilhar na construção do conhecimento. A pandemia mostrou que as tecnologias podem favorecer sua autonomia, os diálogos e o acesso aos conhecimentos, quando bem explorados pelo professor mediador.

Portanto, as metodologias adotadas para o ensino da educação de jovens e adultos devem ser voltadas para o protagonismo do estudante, dentro do seu processo de aprendizagem. Com isso pode-se fazer a ligação entre a formação dos professores e os motivos que levam os estudantes a permanecerem ativos na sala de aula, mesmo tendo inúmeros desafios impostos pela pandemia.

Ou seja, a formação docente e a motivação dos estudantes estão intimamente ligadas à qualidade da aprendizagem dos alunos e, dessa forma, investimentos nessa área formativa é uma das formas de garantir a permanência dos estudantes em sala de aula e em processo aprendente.

Complementando as ideias supracitadas, Alencar (2005, p.3) discute sobre o planejamento educacional com uso de ferramentas digitais, por entender que “a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente” (ALENCAR, 2005, p. 3). “Neste sentido, e em especial para a EJA, é urgente repensar as metodologias de ensino com base na reflexão de como os adultos aprendem” (DIAS, 2021, p. 27). Além disso, identificar as necessidades sociais desses sujeitos para que a educação faça sentido para o seu contexto de vida, social e de trabalho, no intuito de fomentar uma educação mais integral.

Focados na reinvenção da escola, para a mudança radical, os nossos olhares voltam-se para as pessoas que a fazem. E assim, concluímos que o único caminho para tal, é a mudança de atividades dos sujeitos, numa outra proposta cultural. E esse deve ser um movimento contínuo, inclusive na formação de professores. Para tanto, sugerimos que trabalhos futuros desenvolvam os Ciclos de Livre Aprender em outros contextos da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, para que se implemente novas culturas e sejam estabelecidas novas atividades (DIAS, 2021, p. 214).

Com isso, “a educação à distância foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor” (GARCIA; CARVALHO JUNIOR, 2015), mas que era planejada por ele para o acompanhamento do aluno de modo autônomo, de acordo com seu tempo.

“Para os estudantes, é necessário, além do conhecimento acerca da utilização dessas ferramentas, ter um acesso ao potencial de uso informativo que elas permitem” (DIAS, 2021, p.27), ou seja, as tecnologias são “um instrumento favorável à transmissão e amadurecimento do conhecimento sistematizado, produzido pela humanidade, somando-se as experiências trazidas pelos sujeitos digitais” (SOARES; COLARES, 2020, p. 3). “Um estigma do aprendizado online é que o método teria qualidade inferior ao presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário” (HODGES et al, 2020, p.02).

Com o avanço da tecnologia no mundo, houve a inserção de novos meios de comunicação, que ampliaram nosso acesso à informação através de veículos que antes só eram compartilhados de modo impresso, presencial, por rádio ou tv. Com o advento da internet, tudo isso passa a estar a um clique dos que tem acesso a ela de modo aberto e em tempo real.

A partir dessas mudanças, a educação à distância ganhou espaço especialmente no ensino superior e passou a ser veiculada através da internet: “este tipo de curso sempre foi valorizado pelo fato do aluno ter flexibilidade do tempo e por ser realizado pelo aluno em qualquer lugar que esteja”. (CARVALHO JUNIOR, 2015), mas exige do aluno uma base de formação inicial crítica que permita-o traçar estratégias de ensino e organização do próprio tempo de estudo, além de muita dedicação.

“Ao longo dos anos, pesquisadores em tecnologias educacionais tiveram o cuidado de definir termos para distinguir entre as soluções desenvolvidas”, entre elas a educação à distância (HODGES et al, 2020, p. 3).

O conceito de educação a distância se insere no campo da educação e aprendizagem online, que já vem sendo estudado há décadas. “Diversos estudos, pesquisas, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação se concentram na aprendizagem online de qualidade, no ensino online e no design do curso online” (HODGES et al, 2020, p. 3).

Durante a pandemia não se pôde experienciar uma educação a distância plena, mas uma mesclagem de formas de ensino online na tentativa de suprir a ausência do ensino presencial. Com a determinação do isolamento social, buscou-se garantir acesso à educação para todas as etapas de ensino aos mais variados públicos.

Com isso, houve uma preocupação maior com o planejamento pedagógico e exigiu-se um cuidado com o desenho educativo que se propôs, mediado pelas TDICS “esse cuidado no design que estará ausente na maioria dos casos nessas mudanças de emergência.” (HODGES et al, 2020, p. 3), porque,

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remotode Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido acircunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, deoutra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a essesformatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não érecriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdoseducacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado *online*” (HODGES et al, 2020, p. 6).

O sucesso da educação e aprendizagem online, seja a distância ou híbrida está relacionado ao planejamento e desenho educacional para essa abordagem de ensino, o que não foi possível no início da pandemia, mas foi se ajustando no decorrer dela. Possibilitou experimentações por parte de gestores e professores do que melhor atendia a demanda de cada turma da EJA.

As instituições públicas e privadas de todos os níveis educacionais vêm demonstrando responsabilidade e compromisso na adoção de medidas que respaldem o direito de seus estudantes. Estamos em franco e continuado diálogo para verificar como poderemos continuar a colaborar e atuar de modo a garantir que o Brasil, no que depender da educação, não pare nesse período (BRASIL, 2020, p.16).

Sendo assim, experiências da educação online com o uso das tecnologias, na pandemia, mostram que as ferramentas digitais e os meios de comunicação atuais potencializam

Os debates, o pensamento crítico, a criatividade, o fazer em conjunto, as reflexões a respeito da experiência social imposta pela pandemia, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes, atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores, projetos que possam ser realizados para encontrar soluções para problemas contemporâneos e tantas outras discussões necessárias para uma educação de qualidade e que se tornam essenciais à formação do cidadão pronto para lidar com o novo mundo que está por vir (MARTINS & ALMEIDA, 2020. p. 223).

Nesse contexto, discute-se brevemente sobre as relações dos jovens da EJA com as tecnologias, considerando o contexto da pandemia. Após colocar em evidência os processos de juvenilização da EJA, que a cada ano vem aumentando. Em especial, para os ensinos fundamental e médio, é importante destacar o que pensam os jovens sobre a modalidade de ensino, seus anseios e objetivos na participação escolar, bem como suas dificuldades em se manterem na escola.

Através desse processo de escuta desses estudantes, buscou-se identificar o protagonismo juvenil nesse contexto de superação de dificuldades e resistência para a permanência na escola e a promoção de uma aprendizagem significativa, que atenda as demandas desse público.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

Diante dos objetivos delimitados para este estudo podemos classificá-lo como: Pesquisa do tipo qualitativa, de cunho exploratória e descritiva. Silva e Menezes (2001, p. 21) afirmam que esse tipo de pesquisa, “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”, bem como criar.

Um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

A utilização de dados estatísticos presentes neste estudo serviu como forma de organizar o entendimento das quantidades de jovens participantes deste estudo e a separação de suas características, sem o intuito de traçar uma análise estatística dos dados, tendo em vista suas subjetividades. Os gráficos e dados estatísticos apresentados foram elaborados como uma maneira mais simples de sintetizar a caracterização dos sujeitos da pesquisa e realizar a análise qualitativa dos dados, separando os marcadores sociais através dos dados estatísticos.

De acordo com Silva e Menezes (2001, p.20) também podemos classificar o presente estudo como uma pesquisa aplicada, pois, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” relacionados ao objeto de estudo. Já no que se refere aos procedimentos, faremos um levantamento de dados, que tem por característica “a pesquisa [que] envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21)

4.2 Instrumento de coleta de dados

Diante disso, é importante destacar que a realização de pesquisas com essas características desempenha uma função social e política que pode trazer benefícios para a EJA, como por exemplo: fornecer aos formuladores de políticas públicas, gestores e docentes dados locais sobre a modalidade de ensino; e dar voz aos sujeitos a quem a EJA se destina, possibilitando transformações sociais e mudanças no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e orientadas pelos gestores, bem como a elaboração de programas sociais de assistência que atendam as demandas reais do público.

Por esta razão, Thiollent (2009, p. 47) enfatiza que a pesquisa deve estar “intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados [no estudo]. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação.” E a partir dela pode-se verificar mecanismos de identificação e resolução dos problemas que atingem os sujeitos e os objetos de estudo em questão.

4.3 Locais da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas Municipais de Ensino Fundamental³, localizadas na cidade de João Pessoa. As três escolas ficam situadas em bairros periféricos do referido município, que apresentam altos índices de violência, números elevados de mortes prematuras de vidas negras, e falta de saneamento básico.

A infraestrutura da escola 1 dispõe de alimentação nos três turnos de funcionamento, água tratada, energia da rede pública, fossa, coleta de lixo destinado e acesso à internet em qualidade banda larga (CENSO, 2020).

³ Por questões éticas e exigência das gestões escolares para a realização da pesquisa nos locais, não revelaremos o nome das instituições de ensino, preservando assim, a imagem dos estudantes participantes do estudo. Utilizaremos os dados educacionais da instituição, fornecidos por cada gestão e pelos órgãos responsáveis, disponíveis em: <https://www.escol.as/> com dados do Censo (2020), em pesquisa realizada em 2019, período que antecedeu a pandemia da Covid-19.

A instalação de ensino possui 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, auditório, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto, área verde, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado para pessoas com deficiência, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, e equipamentos, como TV, aparelho de som e projetor multimídia (Datashow) (CENSO, 2020).

A oferta da EJA para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece no período da noite com 2 turmas com média de 40 por turma. Já a EJA para os Anos Finais do Ensino Fundamental possui um número médio frequentes de 53 alunos por turma, contendo 2 turmas no total, incluindo as disciplinas de Inglês, Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Ensino Religioso e Educação Física para as etapas do ensino fundamental. (CENSO, 2020).

A infraestrutura da escola 2 dispõe de alimentação nos três turnos de funcionamento, água tratada, energia da rede pública, fossa, coleta de lixo destinado e acesso à internet em qualidade banda larga (CENSO, 2020)

A Instalação de ensino possui 8 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, auditório, e equipamentos como, aparelho de som e impressora (CENSO, 2020).

A oferta da EJA para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece no período da Noite com 2 turmas com média de 19 por turma. Já a EJA para os Anos Finais do Ensino Fundamental possui um número médio de 31 alunos por turma, contendo 2 turmas no total, incluindo as disciplinas de Inglês, Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Ensino Religioso, espanhol, Educação Física, Sociologia e Filosofia para as etapas do ensino fundamental. (CENSO, 2020).

A infraestrutura da escola 3 dispõe de alimentação nos três turnos de funcionamento, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, coleta de lixo e acesso à internet (CENSO, 2020)

A Instalação de ensino possui 15 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à alunos com

deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, área verde, e equipamentos, como TV, DVD, aparelho de som copiadora e impressora (CENSO, 2020).

A oferta da EJA para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece no período da Noite com 3 turmas com média de 34 por turma. Já a EJA para os Anos Finais do Ensino Fundamental possui um número médio de 27 alunos por turma, contendo 4 turmas no total, incluindo as disciplinas de Inglês, Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Ensino Religioso e Educação Física para as etapas do ensino fundamental (CENSO, 2020).

4.4 Instrumentos geradores de dados

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário junto a 12 alunos da EJA, estudantes das três escolas supracitadas, contendo 22 perguntas que buscaram investigar os principais desafios enfrentados pelos jovens da EJA no acompanhamento das aulas no período da pandemia, as possíveis conquistas alcançadas pelos estudantes através da EJA nessa situação de calamidade pública e o protagonismo juvenil na EJA, dando voz aos estudantes e suas reflexões sobre a importância da EJA para suas vidas e aprendizados. A dinâmica da aplicação do questionário deu-se de modo a apresentar os objetivos do estudo aos jovens e solicitar o voluntariado em responder as perguntas sobre o assunto. A coleta geradora de dados se deu a partir do preenchimento do formulário encaminhado pela própria direção das escolas aos estudantes de cada turma que se disponibilizaram em participar do estudo.

4.5 Caracterização dos jovens participantes do estudo

Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos, com faixa etária entre 15 e 23 anos, de três escolas distintas do município de João Pessoa- PB. A seleção de participantes

se deu em forma de convite em 4 turmas por escola, para participação voluntária de um aluno por turma dos ciclos 1 ao 4 de cada escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

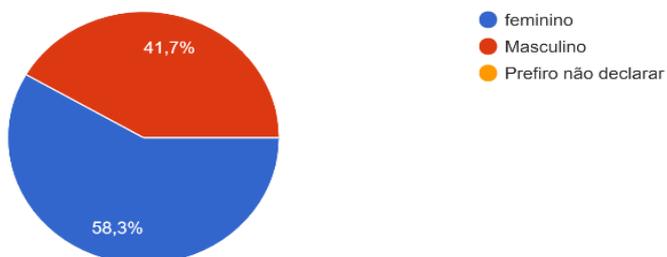
Os dados apresentados trazem importantes reflexões sobre a importância das políticas públicas de acesso, qualidade e condições de permanência aos estudantes da EJA, na tentativa de superação da supracitada exclusão social que acomete os jovens. Inúmeros fatores que aqui serão apresentados podem ser levados em consideração na (re)formulação do currículo para essa modalidade de ensino e ainda contribuir para pensar políticas assistenciais para garantir o direito de todos à educação.

Temos que considerar o papel desempenhado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de formação desses alunos, observando as suas habilidades, competências e atitudes. É preciso que se tenha um olhar especializado para esse público, que durante muitos anos, teve negado o direito a uma educação de qualidade. O jovem e o adulto buscam hoje a sua identidade e anseia integrar-se à sociedade escolarizada. Por ser uma modalidade que já é diferenciada pela diversidade do seu alunado, torna-se imprescindível impulsionar a convivência dentro dessa imensa diversidade humana que forma a EJA, sendo essa consciência, um dos princípios da inclusão social, aceitando as diferenças e valorizando cada sujeito através da cooperação, são princípios norteadores da prática inclusiva (MARTINS; MELO, 2012, p. 6).

Os gráficos a seguir apresentam as características dos estudantes participantes do estudo, com o objetivo de identificar alguns fatores sociais importantes para posterior análise qualitativa dos dados.

Gráfico 1 – Sexo

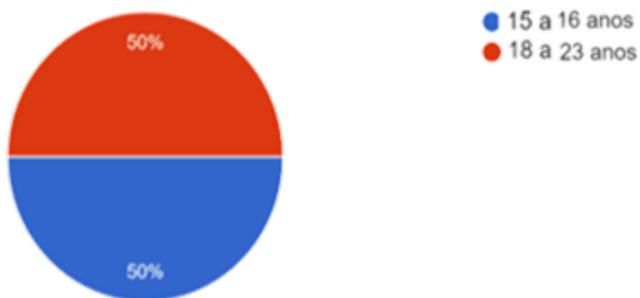
Sexo
12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 2 – Faixa etária

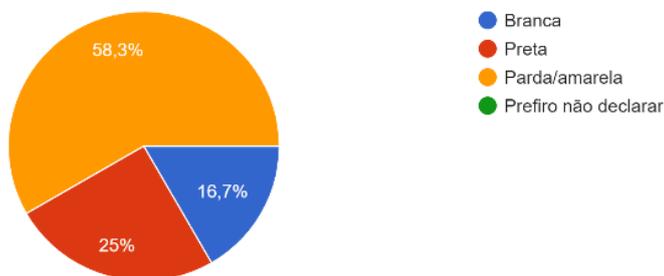
Idade
12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 3 – Raça/Cor/Etnia

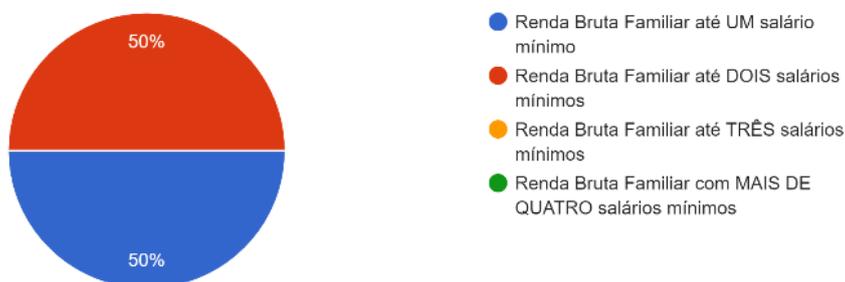
Raça / cor / etnia
12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 4 – Perfil socioeconômico

Perfil socioeconômico
12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Entre os participantes com renda familiar bruta até 2 salários-mínimos, convivem sob essa condição na mesma residência de 6 a 8 pessoas da família. Já os participantes com renda de até 1 salário-mínimo tem entre 4 e 6 pessoas na família, morando na mesma residência.

Entre as mulheres participantes do estudo 43% são mães solo e nenhum dos participantes homens na mesma faixa etária têm filhos.

Através da caracterização dos sujeitos da pesquisa, na metodologia deste trabalho, pôde-se traçar o perfil social dos estudantes participantes do estudo. Aqui dialogaremos com essas características, mediados pelas discussões teóricas já sinalizadas nas seções anteriores.

Começaremos esta análise abordando os primeiros contatos dos estudantes com a escola regular, para buscar entender os principais fatores que os levaram até a EJA e qual a relação deles com esta modalidade de ensino.

Quando questionados se tiveram contato com a escola na modalidade regular em outra fase da vida, quais as maiores dificuldades enfrentadas na escola regular e o que levou os estudantes a deixarem de frequentar a escola, foi recorrente respostas que envolviam situações de fracasso escolar, fatores sociais como de gênero, bem como a necessidade de trabalhar para sobreviver:

Quadro 1 – Fatores relacionados a questões socioeconômicas

Aluno (a)	Escola	Dificuldades enfrentadas para a permanência na escola regular
1	1	Tive que trabalhar muito cedo e minha mãe vivia se mudando e eu nunca conseguia concluir meus estudos. (ALUNO 1 – ESCOLA 1)
2	1	Trabalhava e não tinha como continuar no regular. (ALUNO 2 – ESCOLA 1)
1	2	Não conseguir acompanhar. Sempre chegava atrasado e cansado do trabalho na aula. (ALUNO 1 – ESCOLA 2)
1	3	Nunca estudei porque tinha que trabalhar . (ALUNO 1 – ESCOLA 3)
3	3	Trabalho em casa de família desde que tinha 10 anos, resolvi voltar a estudar pra conseguir fazer as coisas sem tá perguntando os outro (ALUNA 3 – ESCOLA 3) - (Grifos nossos)
4	2	Sempre estudei na EJA. Vim do interior em busca de trabalho , pois na minha cidade não tinha. (ALUNA 3– ESCOLA 2)
2	2	Comecei no EJA a quatro anos atrás, motivo tinha que trabalhar . (ALUNA 2 – ESCOLA 2)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As palavras em grifo nos revelam as dimensões sociais que afetam a realidade do público entrevistado, entre as quais, cada uma delas dialogam entre si. O aspecto de fracasso escolar tem íntima relação com a questão social da necessidade de trabalho em detrimento do direito à educação, bem como da falta de cumprimento dos termos da Carta Magna brasileira que defende “A educação [como] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), no entanto,

Enquanto a legislação reafirma direitos, falta gestão adequada dos recursos, fiscalização sobre os resultados alcançados pelas escolas e investimentos na infraestrutura escolar para que se garanta acesso, permanência e qualidade na EPJAI e talvez o mais importante de tudo formação específica para os educadores/as dessa modalidade. Esses problemas acabam minando as possibilidades de que os cidadãos/ãs usufruam do seu direito a educação pública, gratuita e de qualidade, o que fere o princípio constitucional da universalização do ensino (LIRA, 2019. p. 27).

Conforme evidencia-se nas citações anteriores, a legislação garante a todos o direito à educação, no entanto ao longo da história determinados grupos sociais apresentam maiores dificuldades de acesso aos direitos humanos e fundamentais conquistados.

No quadro 2 podemos destacar aspectos geracionais que se apresentaram como impeditivos para a frequência no ensino regular. Retratando a ligação com o aspecto socioeconômico, pois os participantes que estavam em distorção idade/ano e precisavam ir para a EJA, estavam sob essa condição pelo fato de precisarem trabalhar cedo para sobreviverem e isso levou-os as situações de fracasso e reprovação e a elevação da idade quando tentaram reingressar aos estudos.

Quadro 2 – Fatores relacionados a questões geracionais

Aluno(a)	Escola	Dificuldades enfrentadas para a permanência na escola regular
3	1	Frequentei no período da tarde, mas por conta da minha idade tive que vir para a noite. (ALUNO 3 – ESCOLA 1)

1	2	A idade . Sinto falta das aulas no regular pois eram mais do que na EJA, mas como não podia mais ficar porque fui reprovada muitas vezes aí eu tive que vir pra cá. (ALUNA 1 – ESCOLA 2)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Entre outros aspectos que se revelaram na pesquisa, se situa o fator de gênero. A necessidade masculina de exercer domínio sobre mulheres e despejar nelas as responsabilidades afetivas, financeiras e de manutenção estrutural do lar reforça a urgência de atenção social à essa parcela da população para enfrentamento das desigualdades de gênero. (SCOTT, 1995).

A gravidez na adolescência fica implícita nas falas das jovens mães que participaram do estudo, por possuírem menos de 18 anos e histórico de gravidez e abandono dos estudos em decorrência disso. Segundo Scott (1995) essa realidade é um problema social brasileiro que atinge majoritariamente meninas com baixa renda e contexto social de vulnerabilidade. Isso compromete não apenas a educação dessas meninas, mas todas as demais dimensões da vida.

No quadro a seguir podemos destacar a partir das falas das participantes um retrato dessa realidade e das dificuldades que mulheres mães enfrentaram para a permanência no ensino regular, que se perpetua até sua entrada e frequência na EJA.

Quadro 3 – Fatores relacionados a questões de gênero

Aluno(a)	Escola	Dificuldades enfrentadas para a permanência na escola regular
1	1	Frequentei no turno da tarde, mas parei de estudar por que engravei . Voltei para EJA por que perdi vários anos de estudos. (ALUNA 1 – ESCOLA 1)
1	3	Não dava tempo de estudar porque depois que engravei aí tive que trabalhar e não tinha quem ficasse com ela a noite. (ALUNA 1 – ESCOLA 3).

2	3	Não frequentei a escola quando era pequena porque minha mãe trabalhava e eu que ficava cuidando dos meus irmãos (ALUNA 2 – ESCOLA 3).
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Questões de gênero voltadas ao mundo do trabalho, foram o foco das respostas dadas pelos estudantes, sobre suas dificuldades quanto à permanência em sala de aula.

Ao estudarmos a maternidade verificamos uma realidade que se revelou de forma perversa à subjetividade da mulher, que se encontra num dilema entre sua satisfação pessoal e busca por melhores condições socioeconômicas - ideologia vigente - e o papel que entendemos aqui como sendo social e histórico, de cuidado e doação à família, atribuído a ela. A mulher atual vê-se encurralada entre aspectos de sua subjetividade, entendida aqui como construída social e historicamente, em que vemos fortes oposições entre necessidade de realização pessoal, aquilo que é socialmente aceito ou adequado e a crescente necessidade de formação⁴ (MENEZES et al, 2012, s/p).

Nesse sentido, a importância de uma formação que contemple a promoção de uma cidadania ativa por parte dos estudantes e o estímulo a sua autonomia enquanto sujeito de sua aprendizagem acaba sendo minada pelos percalços de sua realidade social desigual e excludente.

Diante disso é importante pensarmos uma estrutura escolar para a EJA, que considere as especificidades das juventudes, que inclua em seus projetos pedagógicos assistência aos alunos e alunas trabalhadores e trabalhadoras, e ainda mais às jovens mães que tentam o retorno às salas de aula e encontram falta de uma rede de apoio institucional, ocasionando em motivos a mais para desistir de dar continuidade aos seus projetos de vida através da educação.

Quando questionados sobre as suas motivações para continuar participando das aulas durante a pandemia os alunos destacaram pontos importantes que refletem o interesse individual na educação e o protagonismo dos estudantes e competências atitudinais docentes necessárias a uma boa prática pedagógica.

⁴http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000200003

Quadro 4 – Permanência na EJA: motivação dos(as) estudantes

Aluno(a)	Escola	Motivações citadas para a permanência na EJA
1	1	Minha mãe (ALUNO 1 – ESCOLA 1)
2	1	Ser uma pessoa melhor e ajudar minha família. (ALUNO 2 – ESCOLA 1)
1	1	Não desistir do meu futuro e buscar sempre novos conhecimentos (ALUNA 1 – ESCOLA 1)
3	1	Terminar os estudos e recuperar tudo que perdi esses anos todos sem estudar (ALUNO 3 – ESCOLA 1)
1	2	A preocupação dos professores em tentar ajudar a aprender os conteúdos e minha vontade de chegar a fazer uma faculdade (ALUNA 1 – ESCOLA 2)
1	2	Pensar no futuro e o que eu posso conquistar se tiver mais estudos (ALUNO 1 – ESCOLA 2)
2	2	Minha família que me ajudou nas aulas (ALUNA 2 – ESCOLA 2)
3	3	Ter professores que se esforçava em ensinar mesmo com a pandemia, sempre respondendo conversando e mostrando atenção e carinho comigo (ALUNA 3– ESCOLA 2)
1	3	Não desistir dos meus sonhos. (ALUNO 1 – ESCOLA 3)
1	3	Minha filha, pra dar um futuro melhor que o meu a ela. (ALUNA 1 – ESCOLA 3).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Diante das falas dos estudantes percebe-se que “a escola é sinônimo de conquista e esperança, pois sua condição marcada pela exclusão social pode promover um curso diferente em suas vidas”. (SANTI, 2020, p.4). Com isso, as motivações pessoais foram fundamentais para que os estudantes permanecessem estudando na pandemia.

Compreender o indivíduo em sua totalidade, indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostram uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 09).

Ainda no perspectivado trabalho dos professores as reflexões de Dias (2021, p. 29) sobre os desafios da educação em tecnologias para EJA, demonstram que,

Os novos fazeres a serem desenvolvidos com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em busca pela autonomia, criticidade e inclusão social – a partir do domínio de recursos digitais capazes de ampliar sua interação com o território –, precisam em larga escala, serem trabalhados com os docentes, exigindo o reconhecimento da necessidade de investimentos na formação de professores para uso de tais recursos. Consideramos que aos professores, é essencial o experimento de sua própria aprendizagem didática associada ao seu lócus de atuação profissional a procura de a ressignificação das suas formas de trabalho, contextualizando seus fazeres e fortalecendo suas práticas e reflexões em um movimento de Aprendizagem Expansiva.

Dos 12 entrevistados 10 relataram ter pensado em algum momento em desistir dos estudos em decorrência da pandemia. No entanto, 5 de fato desistiram. Nesse sentido destaca-se a resistência desses estudantes em compreender o papel da educação em suas vidas e lutarem para permanecer nessa caminhada, “num cenário de correlações de forças que, em bora bastante desfavorável, apontam para a construção de alternativas que visam à educação integral” dos alunos (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p.735-736).

A estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as próprias condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infanto-juvenil (ANDRADE, 2004, p. 51 apud FURTADO 2014, p. 14 - 15).

Com o parcial retorno do ensino presencial, de forma híbrida os 5 alunos que desistiram retornaram à sala de aula, pois, as dificuldades que os levaram a

desistência não foram maiores que seus desejos por aprender e dar continuidade aos estudos. Percebe-se que mesmo os alunos que desistiram possuem consciência sobre a necessidade e importância da educação. Faz-se necessário, no entanto, que

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p. 92-93).

De um lado o desejo por aprender e o esforço individual que torna os jovens da EJA protagonistas do seu processo de escolarização, por outro a responsabilidade do Estado em oferecer reparo, qualidade de ensino e meios de permanência dos estudantes nas aulas. A partir desses recortes podemos afirmar que:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001, p. 16).

A fala do aluno 1 da escola 2, a seguir, expressa a concepção freiriana sobre a negação do direito a educação, evidenciando que a falta da escolarização é reflexo de “uma realidade social injusta” (2015, p.19). Quando o aluno afirma que desistiu porque “Não tinha celular, a internet era ruim e muitas vezes não tinha tempo para acompanhar as aulas nos horários destinados pela escola, mas voltei assim que voltou o presencial” denuncia-se a falha do Estado e conseqüentemente da gestão escolar em garantir estratégias e oportunidades de acesso desses alunos aos meios para se manter aprendendo na pandemia.

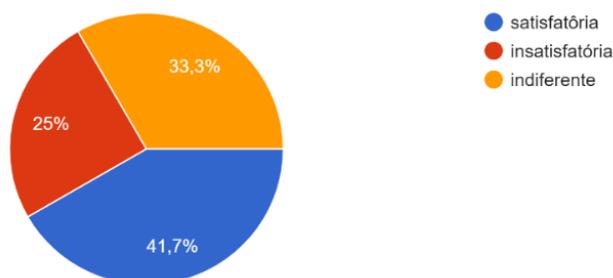
Nesse sentido, faltou, em alguns casos, a efetivação da dimensão pedagógica da gestão democrática no contexto do isolamento social. Por essa razão a gestão deve estabelecer e direcionar “os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social” (LIBÂNEO, 2012, p. 447) e não com a perpetuação da negação de direitos.

O gráfico 5, mostra a avaliação dos estudantes sobre o papel da gestão para a qualidade das aulas durante o ensino remoto.

Gráfico 5 – Avaliação dos estudantes sobre a gestão escolar na pandemia

Com relação ao suporte da escola para o bom funcionamento das aulas, selecione a opção que melhor define sua avaliação sobre a gestão:

12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos 4 alunos que ficaram indiferentes ao trabalho da gestão para o funcionamento das aulas remotas, 3 desistiram e um citou que o que poderia ter sido melhor nas aulas durante a pandemia **“a escola permitir o uso dos equipamentos que tem na escola nem que seja poucos alunos por dia pra poder a gente ter como ver as aulas também”** (ALUNO 2 – ESCOLA 1).

Dos 3 alunos que consideraram insatisfatório o trabalho da gestão, 1 desistiu, e dois citaram que **“a gente poderia ter tido mais aulas presenciais na pandemia, com menos pessoas como as crianças da escola particular podia, mas não tivemos esse direito”** (ALUNA 2 – ESCOLA 2) **“se tivesse mais apoio seria melhor pra mim. Eu não conseguia entender as explicações da aula online”** (ALUNO 3 – ESCOLA 1).

Reflexões conscientes, análise crítica do contexto ao qual se inserem e proposições de melhoria para seu próprio processo educativo, evidenciam o protagonismo dos jovens entrevistados.

Sabemos que ainda há muito que se avançar principalmente no que diz respeito às ações que favoreçam a efetivação do protagonismo escolar dos estudantes da EJA, ações que possibilitem reflexões dos

mesmos acerca de si; espaços onde possam refletir sobre as suas situações sócio-político-econômico-cultural e da importância do seu papel para a formação. Nesse caminho, a escola precisa compreender o seu papel no que se refere às expectativas dos seus sujeitos para projeções futuras e buscar traçar ações que visem atender as mesmas (HOLANDA; ALENCAR, 2021, p. 20).

Com relação a estas expectativas, pôde-se perceber a falta que o contato humano físico fez para os estudantes e como a afetividade imprimida nas relações mediadas pelas tecnologias permitiu que o processo educativo fosse mais prazeroso para os estudantes.

A resposta que melhor traduz o que foi identificado pelos alunos que consideraram a gestão satisfatória afirma que: **“a coordenadora sempre procurava conversar comigo no privado pra saber como eu estava e se estava conseguindo acompanhar as aulas. A professora também marcava com os alunos que não tinha celular uma hora pra ligar para alguém próximo que tinha pra poder tirar alguma dúvida e isso ajudou um pouco a gente, eu me senti importante ao saber que elas se importavam com a gente”** (ALUNA 3 – ESCOLA 3).

Pequenas ações dos professores, embora em muitos casos estejam fora de suas obrigações, envolvendo inclusive custos pessoais para tanto, podem fazer a diferença na vida dos estudantes. Nas respostas dos alunos sobre o que consideraram positivos sempre se identificou ações docentes que impactaram a aprendizagem dos alunos, pois “a inclusão da EJA na legislação configura-se como uma opção política que precisa ser legitimada pela prática pedagógica”. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 15).

Portanto, na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 15).

No que diz respeito às relações entre trabalho e educação, bem como as bases estruturais do currículo para a EJA, apontamos para a influência dos estudos da obra

de Gramsci, que nos alertava para a necessidade de superação de interesses formativos, no qual a escola formasse para o trabalho, em funções predeterminadas no contexto da composição à classe social que a pessoa pertencesse. Sendo assim, cada grupo social recebia um tipo de educação: as camadas populares para os empregos subalternos e braçais e as elites para o trabalho intelectual. O autor chama essa dualidade educativa de crise e afirma que esta só:

Terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (2001, p.33).

Com isso, “pessoas pobres, negras e de baixa renda, gente que ainda enfrenta desafios para ser reconhecida no país como detentora de direitos” (CARREIRA, 2014, p. 202) são separadas por suas características e composição social, para ocupar espaços sociais pré-determinados e isso é inconcebível na sociedade atual, que apesar dos avanços tecnológicos ainda não conseguiu superar essa dualidade no ensino e oferecer “acesso à Educação, num movimento de inclusão social” (DIAS, 2021, p. 27).

Mendes e Lindeza (2011, p. 185) consideram que a educação para o século XXI deve se fundamentar “numa concepção alargada de desenvolvimento humano, capaz de ultrapassar a concepção reducionista dominante até os anos 1970, de pendor exclusivamente econômico”.

Isso significa dizer que, para incluir digitalmente e construir conhecimento e desenvolvimento das diferentes formas de inteligência, é necessário que a inclusão social seja anterior ao processo de inclusão digital, pois as condições mínimas para o funcionamento de uma educação por meio de tecnologias são, acesso as ferramentas necessárias (equipamentos), acesso a rede de internet, uma rotina de vida que permita espaço de tempo para dedicação aos estudos e a construção de relações afetivas no contexto educativo:

Dantas (1992), ao tematizar as relações entre afetividade e inteligência, afirma: “ela [a afetividade] incorpora de fato as

construções da inteligência, e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por essa razão, podem diferir enormemente das suas formas (ALMEIDA, 2005, p. 90).

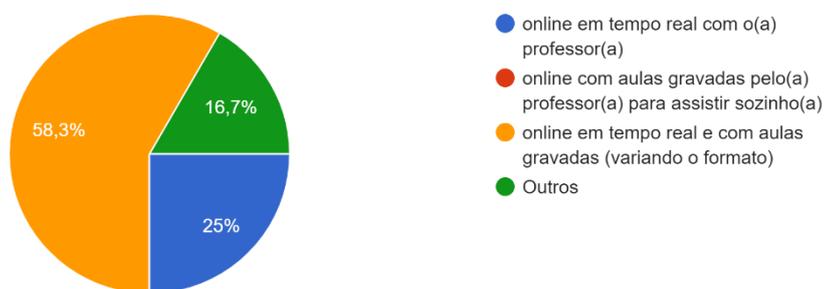
A fala da aluna 3 – escola 3, citada anteriormente, evidencia o seu sentimento em receber o contato diário de sua professora, e mostra como as relações de afeto influenciam na aprendizagem.

Quando questionados sobre os meios utilizados na realização das aulas os alunos citaram o *WhatsApp* como meio mais utilizado, seguido do computador, *tablet/celular*, e outras redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e troca de mensagens por *sms*. Nas alternativas fornecidas no questionário, acrescentaram ainda, na opção outros, ligações telefônicas para familiares ou vizinhos para tirar dúvidas, onde em alguns casos havia aulas síncronas e em outros em formatos variados, conforme se observa no gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 – Formato de aulas na pandemia

Qual o tipo de aula oferecido durante a pandemia ?

12 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

“Apesar de vivermos em uma Sociedade em Rede a falta de conectividade tem se configurado como um dos maiores entraves para inserção da cultura digital na Educação” (DIAS, 2021, p. 27). Essa constatação da autora se torna evidente nos maiores entraves citados pelos estudantes para acompanhar as aulas. Todos citaram problemas com equipamento, conectividade ou com o tempo para acessar as aulas, conforme resume-se nos trechos abaixo selecionados:

Quadro 5– Uso de tecnologia na EJA e as dificuldades de acesso dos (as) estudantes

Aluno(a)	Escola	Dificuldades enfrentadas para acompanhar as aulas em formato digital/online
1	1	Sim. Ficava sem entender nada, por isso desistir. O celular travava no meio da aula online e quando voltava tinha que pedir pra a professora repetir e eu tinha vergonha de falar, acabei parando de entrar nas aulas (ALUNO 1 – ESCOLA 1)
1	3	As vezes por conta da internet , quando tinha era lenta e acabava rápido (ALUNA 1 – ESCOLA 1)
2	3	Não tinha tempo para estudar e o único celular era usado pelo meu marido para trabalho (ALUNO 3 – ESCOLA 1)
		Sem celular ficou muito difícil acompanhar, ia na escola pegar os materiais e minha mãe me ajudava a fazer as atividades pra ir deixar depois na escola, mas sem explicação era complicado, não dava vontade nenhuma de estudar (ALUNA 2 – ESCOLA 2)

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A inclusão das tecnologias na EJA, não podem ter como base os resultados do ensino remoto emergencial porque “nenhum (a) profissional que fizer a transição para o ensino online nessas circunstâncias, às pressas, poderá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato online” (HODGES et al, 2020, p. 2).

Como sabemos, em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustradas experiências anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos (HADDAD, 2000, p.122).

Diante do que se observou durante a pandemia as tecnologias digitais “têm possibilitado a continuidade de demandas, exigências e novos percursos em torno dos processos educacionais, do âmbito administrativo ao pedagógico” (SOARES; COLARES, 2020, p. 3). Com isso, pode ser considerada também instrumento de organização e mobilização social, que auxilia diversas minorias a ecoarem suas vozes

frente ao enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais e à construção do conhecimento.

Fazendo o contraponto entre a afirmação de Haddad (2000) e a atual constatação de Soares e Colares (2020) compreendemos que a pandemia contribuiu para verificação de que há uma enorme potencialidade na EJA para o uso de tecnologias digitais, desde que ponderadas questões sociais e viabilizados os mecanismos de inclusão digital a esse público, ou seja, para que ocorra o aprendizado de modo satisfatório de uma educação mediada pelas tecnologias na EJA é necessária intervenção governamental para minimizar as disparidades sociais e criar as condições de acesso para todos as tecnologias em questão.

As sugestões dos estudantes para a melhoria da educação na pandemia, ultrapassaram esse período de isolamento social e as respostas obtidas refletem a capacidade crítica dos jovens em entender a negação de direitos ao qual estão submetidos e de propor estratégias de superar esses desafios que ultrapassam suas motivações pessoais e desejo por aprender.

Esse protagonismo se evidencia na fala da aluna 1 da escola 1, que afirma: “pra melhorar a EJA não só na pandemia a gente tinha que ter mais apoio da escola, tem sala de informática e a gente não usa porque só de dia que funciona e isso é errado se tem na escola é pra todos não só pra quem estuda de dia. Na pandemia poderia ser usada a sala de informática pelos alunos seguindo as regras, tudo pode abrir com uso de máscara, por que a escola não pode? era só dividir a turma e quem não tivesse como acompanhar ir para a escola uns num dia, outros no outro de máscara e álcool como em outros lugares acontece”.

Como mencionamos anteriormente a juventude brasileira apresenta, segundo Schwertner e Fischer (2012) quatro perspectivas: a primeira, pautada na faixa etária e na precocidade da inserção da criança no mundo adulto; a segunda respaldada na cultura em que analisa a chegada do jovem e nas relações de consumo e no acesso à informação a partir de um determinado tempo de vida, que viabilize tal inserção cultural; a terceira refere-se ao protagonismo juvenil, que se fundamenta na capacidade de transformar a própria realidade, tendo autonomia, autorresponsabilidade e participação ativa na sociedade. A quarta e última retrata a perspectiva social do protagonismo juvenil, que a partir das articulações e movimentos articulados com outros grupos tem o poder de mudar a realidade a sua volta.

Esses protagonismos puderam ser visualizados a partir das falas supracitadas e nas características dos participantes da pesquisa, com isso, percebe-se que apesar da situação que enfrentam os jovens tem consciência e potencial para lutar e mudar suas realidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os desafios, as possíveis conquistas e o protagonismo dos estudantes jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre seu processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19

Os resultados deste estudo nos permitiram observar que quanto menores as condições socioeconômicas dos jovens, mais dificuldades foram encontradas para o acompanhamento das aulas em formato digital. Outros fatores sociais como faixa etária, gênero, composição familiar e raça/cor e falta de recursos públicos para viabilizar a oferta da modalidade por meios digitais, também interferiram na permanência/evasão dos jovens na EJA.

Concluiu-se que, as ações didático-pedagógicas dos professores e da gestão escolar, em uma das instituições pesquisadas, contribuiu de modo bastante significativo para a permanência de alguns jovens nas aulas remotas durante a pandemia, assim como a ausência desse mesmo suporte em outra instituição tiveram influência na desistência de alguns alunos em acompanhar as aulas durante o ensino remoto emergencial.

Essa demanda corrobora com a ideia de que para garantir o direito à educação dos estudantes é necessária uma gestão escolar comprometida com a democracia e com a luta pelos direitos dos estudantes, que apresente estratégias pedagógicas mais atrativas e condizentes com o contexto da EJA.

Diante desse cenário, evidencia-se que relações de afetividade, entendida por Maturana (1995) como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, foram construídas através das redes sociais entre alunos, professores e gestores, em algumas das escolas participantes da pesquisa. Os estudantes citaram que essa relação contribuiu e auxiliou na aprendizagem, sendo citadas por eles como fundamentais para que pudessem se manter motivados para as aulas no período da pandemia, mesmo com todas as dificuldades por ela impostas.

O protagonismo juvenil na EJA evidenciou-se através dos resultados da pesquisa, mostrando que mesmo diante dos problemas pessoais e sociais que surgiram ou se agravaram com a pandemia, a maioria dos alunos permaneceu nas turmas se esforçando da forma possível para aprender e seguir com seus estudos.

Apesar de alguns relatos da ausência ou insuficiência de suporte por parte dos gestores e alguns professores, a maior parte dos participantes permaneceu firme nos ideais de vida e objetivos que traçaram para si mesmos, percebendo na EJA uma oportunidade de crescimento e meio para alcançar seus objetivos de vida. A consciência de alguns estudantes acerca do reparo social que a EJA proporciona demonstra a criticidade desses alunos sobre a exclusão social que enfrentam.

Diante disso, ressalta-se que a EJA, em sua essência, deve se preocupar em promover o empoderamento desses jovens, sendo fundamental para que eles passem a ocupar espaços sociais que a ausência ou pouca instrução os nega ao logo da vida. Com isso permanecer na EJA auxilia esses jovens a serem mais ativos socialmente, a exercerem de modo mais pleno sua cidadania e serem militantes pela garantia dos próprios direitos, de modo protagonista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. R. (2020). Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1–2005. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>. Acesso em: 20 maio 2022.
- ALMEIDA, A. CORSO, Â. M. Org. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos Históricos e Sociais. **EDUCERE**. XII Congresso Nacional de Educação.PUCPR.26 a 29 de outubro 2015.
- AMORIM, R. F. **A formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial e os Diálogos Proeja no IFG. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.
- ARRUDA, D. O.; OSÓRIO, A. C. N.; SILVA, S. S. A. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 398 - 416 – (jun. – out. 2020). Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52407>. Acesso em: 17 maio 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases de educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Diretoria De Políticas De Educação De Jovens E Adultos. **Princípios Da Educação De Jovens E Adultos**. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA. **Política Nacional de Alfabetização**/ Secretaria de Alfabetização. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.
- BRASIL. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Desigualdades regionais, sociais e raciais no atraso escolar diminuem. 2013.
- BRASIL. Documento Base. Educação Profissional Técnica De Nível Médio / Ensino Médio. **Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A**

Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, agosto 2007.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARREIRA, D. Gênero e raça: AEJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, R. JR.; HADDAD, S. (Orgs). **AEJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2014.

CASTELS, M. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, D. dos S. F. **Mobile Learning na Educação de Jovens e Adultos: adoção de dispositivos móveis na atividade docente** / Daniele dos Santos Ferreira Dias. - Natal, 2021. 253 f.: il.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

FURTADO, Q. V; F. **O lugar do jovem na Educação de Jovens e Adultos: perspectivas teóricas para o seu estudo.** Revista EJA em debate, 2014. Edição 3. Ano 5. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1722> Acesso em: 20 maio 2022.

GARCIA, V.L; CARVALHO JUNIOR, P. M. **Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões.** Medicina (Ribeirão Preto) 2015;48(3): 209-13. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213> Acessado em: 18 abril 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Escola, educação e ensino** – São Paulo: Edições Iskra, 2017.
HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ. [online]**, 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 30 mar. 2022.

HODGES, C; TRUST, T; MOORE, S. BOND, A. e LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia.** v. 2. 2020 Disponível em: escribo.com/revista. Acesso em: 20 abril 2022.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 24 abril 2022.

LIRA, J. R. A. **Tecnologias da informação e comunicação na formação docente para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios e**

possibilidades. TCC (Graduação em Pedagogia) –Orientador Timothy Denis Ireland - Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, Paraíba, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** Revista Pensamento educativo, Santiago de Chile, Vol. 35, dic. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, V. & ALMEIDA, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. Revista de Educação, 4(2), 215-224. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Acesso em: 13maio 2022.

MARTINS, A. M. F. J.; MELO, F. S. **O Papel da Gestão Democrática frente à Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos.** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/12/11.pdf>. Acesso em: 11maio 2022.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L (org.). **Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2003.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política.** Chile: Dólmén Ediciones, 1995.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. DIÁLOGO, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>. Acesso em: 02março. 2022.

NUNES, J. **A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e vulnerabilização global.** Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00063120>. Acesso em 13 março. 2022.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PAIVA, J. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos.** Brasília: SESI, 2001.

RUMMERT, S.M; ALGEBAIL, E; VENTURA, J. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado.** 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>>. Acesso em: 17maio2022.

SANTI, W. S. **Educação de jovens e adultos: reflexões teóricas sobre os seus sujeitos.** XIX Encontro de História da Anpuh- Rio. 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rjerh2020/1600619977_ARQUIVO_682c3a0d3beed91a08b04c5edc64f9ce.pdf

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** – 3. ed. rev. Atual – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, P. G. F. **O professor é o processo de ensino aprendizagem em EJA: Perspectivas e desafios**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID304_22092020191835.pdf. Acessado em 03/maio 2022

SIQUEIRA, Antônio Rodolfo de; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Sagah Educação S.A, 2017.

SOARES, L. V; COLARES, M. L. I S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Nº. 28 | set./Dez. | DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41.

SCHWERTNER, S. F; FISCHER, R M B. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. Educação em Revista [online]. Belo Horizonte, v.28, nº.01, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QrcDs3KMFwyL4Csb6n8TQLJ/> Acesso: 15 maio. 2022.

TAFFAREL, Celi N. Zulke; CARVALHO, Marize Sousa. **A EXTINÇÃO DA SECADI: Um golpe fatal nas conquistas no campo da educação**. Cadernos GPOSSHE online, Fortaleza, V.2, N.1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274> Acessado em 04/01/2023.

UNESCO. **Agenda Educação 2030**. 2015. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/agenda-educacao-2030.html> Acesso em 21 abr. 2022

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V: 1997): Hamburgo, Alemanha**. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. CONFINTEA V. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: CONFINTEA VI. Brasília: MEC, 2016.

UNESCO. **Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**, s/d. Disponível em: <https://www.catedraunescoej.com.br/>. Acesso em: 15 abril 2022.

UNESCO. **4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão**. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407.locale=en> Acesso em: 10 maio 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

ESTUDO DE CASOS - Questionário

ESTUDO DE CASOS - Questionário

Este questionário tem como objetivo a geração de dados da pesquisa intitulada "Protagonismo Juvenil na Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia da Covid-19: Um estudo de casos", orientado pelo Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB/DME).

O estudo será realizado junto a estudantes jovens da EJA, que terão a oportunidade de apresentar os desafios, as possíveis conquistas e a perspectiva dos estudantes sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

Eu, Poliana Maria da Silva, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, me comprometo a realizar este estudo de forma ética e imparcial, preservando a identidade de cada participante e apresentando os construtos científicos que os dados aqui gerados serão capazes de proporcionar.

Desta feita, me coloco à disposição para esclarecer qualquer possível dúvida sobre o desenvolvimento deste estudo, seja ela apresentada em qualquer etapa da pesquisa, através do telefone: (81) 8593-9030.

*Obrigatório

1. Concordo com os termos acima citados e aceito fazer parte desta pesquisa voluntariamente, estando ciente de que posso desistir de participar a qualquer momento deste estudo, sem que haja nenhum prejuízo ou questionamentos decorrentes da decisão. *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Caracterização dos jovens

2. Nome (este dado não será divulgado nos resultados) *

3. Idade *

ESTUDO DE CASOS - Questionário

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

5. Raça / cor / etnia *

Marcar apenas uma oval.

- Branca
- Preta
- Parda/amarela
- Prefiro não declarar

6. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- casado(a)
- Solteiro(a)
- Divorciado(a)
- Outros
- Outro: _____

7. Tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 filho(a)
- 2 filhos(as)
- 3 filhos(as)
- 4 filhos(as)
- 5 filhos ou mais
- não tenho filhos(as)

ESTUDO DE CASOS - Questionário

8. Recebeu auxílio emergencial durante a pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

9. Quantas pessoas moram na sua casa? *

10. Perfil socioeconômico *

Marcar apenas uma oval.

Renda Bruta Familiar até UM salário mínimo

Renda Bruta Familiar até DOIS salários mínimos

Renda Bruta Familiar até TRÊS salários mínimos

Renda Bruta Familiar com MAIS DE QUATRO salários mínimos

11. Reside em qual bairro? *

**VOZES DOS ESTUDANTES
SOBRE A EJA NA PANDEMIA
DA COVID-19**

Responda de acordo com suas
vivências na escola no período da
pandemia

12. Você teve contato com a escola na modalidade regular em outra fase da vida? Se sim, comente sobre essa experiência, em especial quais as maiores dificuldades enfrentadas e o que te levou a deixar de frequentar a escola regular? *

ESTUDO DE CASOS - Questionário

13. O que te motivou a continuar participando das aulas durante a pandemia? *

14. Você pensou em desistir dos estudos em decorrência da pandemia? *

15. Quais meios de comunicação utilizados para as aulas durante a pandemia? *

Marque todas que se aplicam.

	whats app	facebook/instagram	SMS	computador	tablet	televisão aberta	corr p
Selecione todas as que foram utilizadas	<input type="checkbox"/>						

16. Qual o tipo de aula oferecido durante a pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

- online em tempo real com o(a) professor(a)
- online com aulas gravadas pelo(a) professor(a) para assistir sozinho(a)
- online em tempo real e com aulas gravadas (variando o formato)
- Outros

ESTUDO DE CASOS - Questionário

17. Explique de forma mais detalhada como aconteceram as aulas. *

18. Você teve dificuldade para acompanhar as aulas? Se sim quais? *

19. Você deixou de participar das aulas por não ter acesso a algum equipamento necessário para participação ou acesso a internet? Se sim, cite. *

20. Com relação ao suporte da escola para o bom funcionamento das aulas, selecione a opção que melhor define sua avaliação sobre a gestão: *

Marcar apenas uma oval.

- satisfatória
- insatisfatória
- indiferente

ESTUDO DE CASOS - Questionário

21. O que você considerou positivo nas aulas durante a pandemia? *

22. O que você acha que poderia ter sido melhor nas aulas durante a pandemia? *

23. Você considera o que aprendeu durante a pandemia suficiente para seguir com os estudos? Justifique. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, disponho-me livremente a participar da pesquisa de conclusão de curso, intitulada, **PROTAGONISMO JUVENIL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASOS**, sob direcionamento da licencianda **Poliana Maria da Silva**, do curso de licenciatura pedagogia da UFPB, concedendo o preenchimento do questionário, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O questionário será aplicado por **Poliana Maria da Silva**, sob orientação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.
- A análise dos dados será realizada mediante a transcrição integral e/ou parcial das respostas no TCC.
- Os dados serão analisados com base em produções científicas atualizadas do campo da Educação de Jovens e Adultos.
- Os resultados farão parte do Trabalho de Conclusão de Curso acima descrito e poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação.
- A identidade dos participantes e das escolas envolvidas na pesquisa, será mantida em sigilo, de acordo com os termos éticos para pesquisas que envolvem pessoas.

João Pessoa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da(o) entrevistada(o).

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a),

Sou Poliana Maria da Silva, estudante regularmente matriculada no Curso de Pedagogia, campus I, da Universidade Federal da Paraíba. Dada a ocasião da pandemia da COVID-19, na qual estamos acometidos(as), decidi realizar a pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado, "Protagonismo Juvenil na Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia da Covid-19: Um estudo de casos", orientado pelo Prof. Dr. Timothy Denis Ireland, com o objetivo geral de analisar experiências e vivências de estudantes jovens da EJA, no contexto da pandemia da Covid-19, a fim de expressar o protagonismo juvenil nesta modalidade de ensino, dando vez e voz aos desafios, as possíveis conquistas e a perspectiva dos estudantes sobre seu processo de ensino-aprendizagem nesse período.

Diante do exposto, solicito sua colaboração, autorizando a participação dos estudantes dos ciclos 3 e 5 da EJA, na escola, na qual, me comprometo a realizar este estudo de forma ética e imparcial, preservando a identidade de cada participante e apresentando os construtos científicos que os dados aqui gerados serão capazes de proporcionar. Desta feita, me coloco à disposição para esclarecer qualquer possível dúvida sobre o desenvolvimento deste estudo, seja ela apresentada em qualquer etapa da pesquisa, através do telefone: (81) 8593-9030.

Desde já, meus sinceros agradecimentos.

João Pessoa – PB, _____ de _____ de 2022.

Pesquisadora responsável: Poliana Maria da Silva (UFPB)

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (UFPB/DME/ Cátedra UNESCO)