

Docência em Tempos de Pandemia: Desafios das Aulas Remotas na Educação de Jovens e Adultos

Arthur Junio de Moraes Castro

Universidad Autónoma de Asunción, UAA

Resumo: A suspensão imprevisível do ensino presencial para o ensino remoto, revelou as limitações sociais, culturais e econômicas de muitos docentes em relação a obtenção e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs, essenciais à modalidade de ensino exigida. Poucos estudos relatam sobre o trabalho e os desafios do professor no contexto da EJA em tempos de pandemia foram investigados fazendo-se assim necessário evidenciar essa nova realidade através da visão do professor que atua nesta modalidade. Este artigo é justificado por ser relevante e atual para a sociedade, assim como para a inovação da prática do professor. O objetivo central deste artigo é analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do ensino fundamental de uma escola pública em Manaus/AM. A metodologia aplicada foi a pesquisa descritiva, transversal, com enfoque qualitativo. Assim, pôde-se inferir que as metodologias e as estratégias utilizadas durante as aulas remotas do ensino da EJA dificultaram a prática pedagógica deste profissional, apesar de apresentar alguns aspectos que necessitam ser reconsiderados.

Palavras-Chave: Pandemia da covid-19; Educação de Jovens e Adultos; Atitudes do Professor; Aula Remota; Formação Docente.



Recebido em: Abril. 2024; Aceito em: Set. 2024

DOI: 10.56069/2676-0428.2024.504

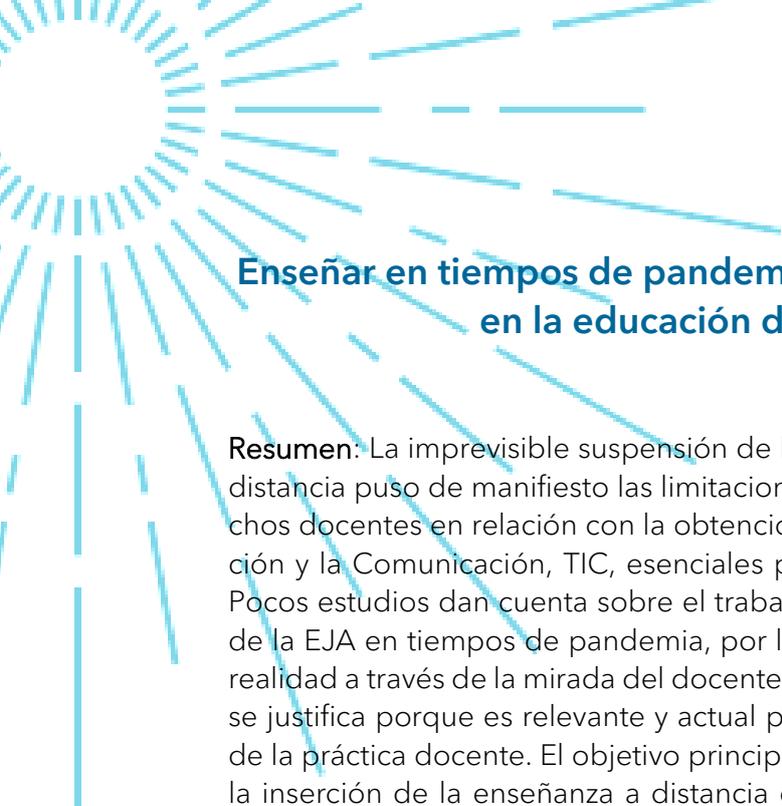
Entre os Avanços e as Vivências Científicas: Estudos Multitemáticos

Outubro, 2024 v. 3, n. 22

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428





Enseñar en tiempos de pandemia: desafíos de las clases remotas en la educación de jóvenes y adultos

Resumen: La imprevisible suspensión de la enseñanza presencial para la enseñanza a distancia puso de manifiesto las limitaciones sociales, culturales y económicas de muchos docentes en relación con la obtención y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, esenciales para la modalidad de enseñanza requerida. Pocos estudios dan cuenta sobre el trabajo y los desafíos del docente en el contexto de la EJA en tiempos de pandemia, por lo que se hace necesario resaltar esta nueva realidad a través de la mirada del docente que trabaja en esta modalidad. Este artículo se justifica porque es relevante y actual para la sociedad, así como por la innovación de la práctica docente. El objetivo principal de este artículo es analizar los desafíos de la inserción de la enseñanza a distancia en la educación de jóvenes y adultos en la enseñanza básica en una escuela pública de Manaus/AM. La metodología aplicada fue descriptiva, transversal, con enfoque cualitativo. Así, se pudo inferir que las metodologías y estrategias utilizadas durante las clases a distancia de la enseñanza de la EJA dificultaron la práctica pedagógica de este profesional, a pesar de presentar algunos aspectos que requieren ser reconsiderados. Palabras clave: Pandemia de Covid-19; Educación de Jóvenes y Adultos; Actitudes de los docentes; Clase a distancia; Formación del profesorado.

Teaching in Times of Pandemic: Challenges of Remote Classes in Youth and Adult Education

Abstract: The unpredictable suspension of face-to-face teaching for remote teaching revealed the social, cultural and economic limitations of many teachers in relation to obtaining and using information and Communication Technologies, ICTs, essential to the required teaching modality. Few studies report on the work and challenges of the teacher in the context of EJA in times of pandemic were investigated, making it necessary to highlight this new reality through the vision of the teacher who works in this modality. This article is justified by the fact that it is relevant and current for society, as well as for the innovation of teacher practice. The main objective of this article is to analyze the challenges of remote teaching insertion in youth and adult education of elementary school in a public school in Manaus/AM. The methodology applied was descriptive, cross-sectional research, with a qualitative focus. Thus, it could be inferred that the methodologies and strategies used during remote classes of EJA education hindered the pedagogical practice of this professional, despite presenting some aspects that need to be reconsidered.

Keywords: Covid-19 pandemic; youth and adult education; teacher attitudes; remote Class; Teacher Education.

Introdução

O Brasil é um país que apresenta um número bastante significativo de analfabetos. A quantidade de pessoas, acima de 15 anos de idade, que ainda não teve acesso ou continuidade ao processo de escolarização, é bastante elevada, em torno de 13 milhões de pessoas. Na atual conjuntura, a grande maioria da população, anseia por melhores condições de vida e de trabalho, acreditando ser por meio de processos formais de educação, que poderão modificar sua situação de vida e de trabalho. Assim, a cada dia, cresce o número de pessoas que buscam as instituições de ensino, tanto para o início, como para a continuidade dos seus estudos na Educação Básica.

Trata-se de uma parcela significativa da sociedade, identificada como clientela da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, é necessário compreender, que a Política Nacional de EJA, tem o desafio de resgatar o compromisso histórico da sociedade brasileira, contribuindo para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Ao ser reconhecida como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, a EJA ganhou força, se concretizando como uma importante e necessária política de Estado, com a finalidade de proporcionar escolaridade para a população brasileira, principalmente para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade, considerada apropriada, nos marcos legais. Porém, ao analisar a realidade atual, é possível observar, que apesar dos esforços empreendidos, não se alcança o objetivo pretendido, que consiste, basicamente, em promover uma educação de qualidade para a população que dela necessita.

No topo das causas diagnosticadas, que levam ao insucesso e a falta de um ensino de qualidade, está a formação dos profissionais que, de acordo com pesquisas atuais, não privilegia as discussões e a aquisição dos conhecimentos necessários para atuarem na EJA, compreendendo as especificidades dos seus sujeitos.

Em geral, esta modalidade de ensino tem como público alvo, sujeitos constituídos por indivíduos que para terem seus direitos reconhecidos, ainda

enfrentam diversos desafios, em sua maioria, jovens e adultos de baixa renda, pobres e negros. Distantes da sala de aula há um certo tempo, almejam uma colocação no mercado de trabalho ou uma promoção de cargo, ou outras razões.

Inúmeras dificuldades marcam a prática docente da EJA no Ensino Fundamental, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos e a rigidez institucional. Estes efeitos que desafiam o exercício do professor da EJA foram ainda maiores durante a pandemia da covid-19, impactos que ainda deverão ser notados por mais tempo. É importante entender o contexto de atuação do professor, que cada vez é mais desafiador, diante das mudanças constantes na sociedade no âmbito social e tecnológico.

Diante disto, o ensino remoto passa a ser adotado no Brasil. No entanto, o despreparo para o ensino virtual por grande parte dos docentes foi evidente. E nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi a modalidade que mais sofreu com alterações significativas em sua ocorrência pela interrupção das atividades escolares. Formada quase em sua totalidade por estudantes que já possuem histórico de exclusão educacional, esse campo da educação marcado pela negligência dos governos vê seus professores com desafios ainda mais acentuados na prática docente.

PANDEMIA DA COVID-19 E OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS EMERGENCIAIS NO BRASIL

Em 2020, o mundo paralisou pela pandemia. Um vírus altamente contagioso e mortal causou mudanças sociais imagináveis e, ao chegar ao Brasil, as escolas foram obrigadas a fechar suas portas, interrompendo o ensino presencial e iniciando os desafios das salas de aula remotas. Como resultado, o descompasso entre as escolas e o restante da sociedade na integração da cultura digital em suas práticas cobram o seu preço, e a migração das atividades educativas de um ambiente de apresentação física para um ambiente virtual faz

com que as escolas encontrem dificuldades no processo de integração da cultura digital.

Segundo Fiori e Goi (2020), os protocolos de contenção desenvolvidos pelo Ministério da Saúde definem o isolamento com distanciamento social prolongado e seletivo. Com esta determinação veio o encerramento de escolas e mercados públicos, o cancelamento de eventos e trabalhos de escritório, e várias outras atividades diárias.

De acordo com um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação-UNESCO (2020), a pandemia causou uma profunda reviravolta educacional globalmente, interrompendo as atividades em sala de aula e afetando 1,57 bilhões de alunos em 191 países (Saraiva, 2020).

A nova realidade criou uma sensação geral de insegurança para professores, pais e alunos, não apenas pelo medo de serem contaminados, mas também pelo medo do que acontecerá com o ano letivo. Segundo a Secretaria de Estado de Educação e Ciência e Tecnologia (SEECT), a Paraíba passou:

O regime especial inicia-se com uma formação sobre o uso da tecnologia educativa aberta a todos os docentes da rede. Por meio do edital, 100 tutores foram selecionados e treinados em abril para capacitar outros professores no uso de tecnologia educacional para planejamento instrucional e organização de aulas.

De acordo com o Decreto nº 418/2020, as escolas funcionarão de acordo com o item 3 do Decreto:

Os alunos matriculados em todas as modalidades do ensino fundamental e final do ensino médio terão acesso às atividades por meio de guias de estudo, entregues por meio de recursos digitais, redes de rádio e televisão, mídia física ou não, que serão produzidas pelos professores e verificadas pela Coordenação de Ensino da escola.

Nessa nova situação, profissionais da educação, escolas e comunidades escolares se deparam com o enorme desafio do ensino à distância (Barbosa, 2020). Diante dessa situação, os profissionais da educação se deparam com a falta de capacitação e ferramentas disponíveis para conduzir as aulas.

Alves (2020) apontou que o paradoxo formado, por um lado, os alunos estão completamente imersos na realidade digital, por outro, os professores precisam dominá-los e aplicá-los como ferramentas de ensino, além de

compreender os recursos das mídias digitais e desempenhando um papel importante no desenvolvimento da prática educativa no ambiente escolar durante o processo de aculturação digital.

Não se pode pensar o uso das TDICs na educação como separado da formação que a torna possível, pois “quando falamos de tecnologia educacional, queremos dizer o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e o desenvolvimento de outras competências humanas no contexto de treinamento” (Sales, 2018, p.94).

Sem formação, o uso da tecnologia digital em sala de aula, no processo educacional mediado por tecnologia que estamos enfrentando atualmente, traduz-se, na melhor das hipóteses, em uma replicação de programas paramétricos de espaço/tempo de ensino, em vez de prática real de ensino.

No entanto, não se pode dizer que o Ensino à Distância Emergencial (ERE) implementado durante a pandemia possa ser classificado como educação online. Mesmo considerando que “a educação online não é um modelo educacional único, ou mesmo uma abordagem homogênea” (Harisim, 2015, p.27), a distância entre essas duas perspectivas e práticas é importante, no contexto da pandemia é uma escolha razoável. Ao criar precedentes para justificar escolhas explícitas de ensino ou legitimar modelos de ensino que são flagrantemente contraditórios com a literatura.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS COM ÊNFASE EM TECNOLOGIA DO ENSINO HÍBRIDO

É importante ressaltar que se vivencia um período no qual a tecnologia é uma forte aliada na construção e disseminação do conhecimento, portanto, é necessário aperfeiçoar o trabalho docente com ênfase nas metodologias ativas. Diante desse cenário de pandemia do novo coronavírus as metodologias ativas podem ser uma alternativa para estimular a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Além do potencial de despertar a curiosidade dos alunos, a implementação dessas metodologias favorece a autonomia e o

fortalecimento da percepção do aluno, sendo seu conhecimento como consequência de suas ações (Berbel, 2011; Piffero, Soares, Coelho & Roehrs, 2020).

Há um consenso na literatura científica sobre a necessidade de utilização das metodologias ativas no processo educativo, visando auxiliar na construção do conhecimento, na capacidade de mediação dos educadores e na construção da própria aprendizagem, levando em consideração que cada pessoa aprende de diferentes formas e situações (Freinet, 1975; Freire, 1996; Vygotsky, 1998; Leitão, 2006; Westbrook et al., 2010; Schmitt & Domingues, 2016; Moran, 2018). Para tanto, aliar as metodologias ativas com o uso da tecnologia caberia ao professor a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Moran (2015) exemplifica a relação entre educação mista e contexto social nos níveis sociopolítico e socioemocional. A educação também é mista porque ocorre em um contexto social imperfeito, com políticas e modelos conflitantes, entre ideais estabelecidos e práticas implementadas; muitas habilidades e valores socioemocionais estão intimamente relacionados a alguns gestores, professores, alunos inconsistentes com o comportamento cotidiano da família (Moran, 2015, p.26).

Existem muitos problemas que afetam o aprendizado misto, não apenas abordagens ativas, presenciais e online, salas de aula e qualquer outro espaço. Assim, as habilidades socioemocionais são fundamentais para o processo de controle consciente e emocional do sujeito em relação aos demais.

Também representa o processamento de nossas emoções e nossos relacionamentos com os outros. A educação mista tem suas complexidades no contexto social mais amplo. Nesse sentido, é necessário que os professores busquem a atualização e a formação contínua, o aprendizado contínuo, para diminuir eventuais problemas em sala de aula e melhorar a prontidão no campo de atuação.

Essa heterogeneidade que ocorre nas escolas também está presente no corpo docente: estudos sociológicos e etnográficos da educação mostram que, no plano teórico, a categoria de professores é uma abstração homogênea imaginada, mas na realidade há professores com características sexuais

diversas. Todo professor é um indivíduo social e histórico, por isso é preciso repensar a lógica da homogeneidade da formação docente para pensar o processo de formação da diversidade “heterogênea” na formação continuada.

Esta formação deve ser pensada no quadro de um projeto de grupo, de acordo com as necessidades do professor, de modo que seja capaz de fazer o percurso de trabalho respeitoso da relação dialética do professor como indivíduo com a sua história, problemas, necessidades, possibilidades em coletivos de trabalho profissional (Nuñez & Ramalho, 2001, p.2). Assim, uma abordagem híbrida busca trazer duas possibilidades: offline e online; e muitas vezes uma ligação entre dois tipos de aprendizagem: offline e presencial.

Com relação ao benefício da tecnologia, Moran (2015) diz que é a integração de todos os espaços e tempos. Que o movimento de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Além disso, cabe ressaltar que a educação formal vai além do espaço escolar, nos inúmeros lugares que passamos e com pessoas que interagimos cotidianamente, principalmente com a facilidade com que os recursos digitais (smartphones, tablets, notebooks) nos proporcionam.

Segundo Chassot (2003), às escolas de nossos avós eram enclausuradas, sem invasões externas, às salas de aulas de hoje estão expostas às interferências do mundo externo. Outra situação relatada pelo autor, antigamente a escola era referência de conhecimento na comunidade, hoje, não raro, os estudantes superam as professoras em possibilidades de acesso às fontes de informação.

Com a internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (Moran, 2015, p.89).

Contudo, com relação ao avanço das tecnologias e a rapidez com que as informações são repassadas cabe ao professor saber organizá-las e possuir o papel de mediador no processo de construção do conhecimento. Com a pandemia, ficou cada vez mais claro a necessidade de reconstrução e

aperfeiçoamento das tecnologias digitais no ambiente escolar, pois, para seguir acompanhando o processo de ensino-aprendizagem é necessária uma comunicação entre professor e aluno e para isso as tecnologias móveis, equilibram a interação com todos e com cada um.

Então, com a finalidade de proporcionar relações através de ambientes presenciais e virtuais, ficou cada vez mais comum, durante a pandemia do novo coronavírus e o ensino híbrido, sendo ele um ensino baseado em metodologias ativas. O ensino híbrido tem se mostrado como a melhor estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências (Moran, 2015, 2017; Brito, 2020). Contudo, com relação à pandemia, as salas de aulas se tornaram em ambientes virtuais, através de plataformas como, por exemplo, o Moodle e o Google Classroom.

Com essas plataformas os alunos têm acesso às atividades e aos conteúdos das aulas inseridas pelos professores dos componentes curriculares, fato este que proporciona uma maior aproximação. Para além das plataformas, temos as atividades síncronas que é um processo de comunicação que acontece em tempo real, ou seja, uma sala de aula virtual previamente agendada, onde alunos e professores se encontram virtualmente. Este momento é utilizado para retirar dúvidas, explicações, dinâmicas de grupo, apresentações, entre outros.

No entanto, para poder esclarecer, amparar ou até mesmo orientar, as atividades assíncronas proporcionam uma comunicação a qualquer tempo, sendo que as atividades são realizadas individualmente, com prazo de entrega estipulado pelo professor. Estas atividades podem ser por meio de sites que construam mapas mentais, formulários, jogos interativos, ou até mesmo dentro da plataforma, como fórum de discussões. A união das atividades síncronas e assíncronas são consideradas ambientes virtuais de aprendizagem, no qual, permite ao professor a utilização de amplas metodologias e aperfeiçoar o trabalho docente com o uso da tecnologia.

Por fim, é necessário destacar que não basta apenas inserir as metodologias ativas na sala de aula, mas dar atenção ao processo de ensino aprendizagem e as interações entre aluno e professor. Nada substitui uma sala de aula presencial, o amor, o carinho, a atenção e a dedicação que o professor presta

aos seus alunos. Porém, o aperfeiçoamento e a inserção das tecnologias no ambiente de trabalho do professor se tornam urgentes, e isso a pandemia do novo coronavírus vem nos mostrando.

ATITUDES DO PROFESSOR EM CONTEXTO EDUCATIVO REMOTO

Felicetti (2018, p.216), os professores têm uma responsabilidade muito maior do que o simples processo de transmissão de conteúdos. Seguindo o contexto, cabe também ao professor dar atenção, porque não falar, cuidar e abordar as questões sociais e familiares que os alunos trazem para a sala de aula, conectar-se e atuar com e dentro das comunidades em que ensinam.

Segundo Silva e Mascarenhas (2019) a educação inclui levando em consideração o cuidado e formação do profissional. Entretanto, para Zabala (1998), o professor, como qualquer outro profissional, tem como objetivo primordial ser a pessoa mais competente para o seu trabalho. Sua competência é formada a partir da interação de adquirir conhecimento e adquirir experiência.

Nesse sentido, a experiência permite o planejamento do processo educativo e sua posterior avaliação. Assim, Zabala (1998) ensina que vários fatores devem ser considerados, incluindo a sequência das atividades instrucionais, a organização dos materiais, as características dos alunos e os materiais disponíveis.

A primeira função do professor consiste em exercer o que Zabala (1998) vê como a função social do ensino. Seguindo os pensamentos dos autores, com base em observações da educação pública espanhola, o papel sempre foi selecionar as melhores pessoas com base em sua capacidade de seguir uma carreira universitária ou adquirir qualquer outro título de prestígio.

Zabala (1998) recomenda analisar quais habilidades se destinam a desenvolver os alunos. As habilidades que precisam ser exercitadas podem ser o desenvolvimento da cognição ou inteligência, movimento, equilíbrio, relacionamento interpessoal e autonomia. É a partir daí que surgem perguntas como: o que eles devem saber? O que eles deveriam saber? e como eles deveriam? Esse destacado educador defendia a filosofia de ensino construtivista, pois

somente assim a complexidade envolvida no processo de ensino pode ser alcançada.

É importante ressaltar que tanto os alunos quanto os professores têm um papel ativo nesse processo. Numa perspectiva construtivista, estabelece-se uma série de relações entre professores e alunos, para que possam intervir de diferentes formas e atender às necessidades de cada aluno (Zabala, 1998).

Dessa forma, são elencados oito pontos básicos, que constituem a atividade dos educadores. Segundo Zabala (1998), o primeiro papel do educador é assumir posturas flexíveis para que as necessidades dos alunos possam ser identificadas. Além de contar com suas contribuições, os professores também devem ajudar seus alunos a encontrar significado no que fazem e estabelecer metas ao seu alcance. Ao criar um ambiente de confiança e reciprocidade, os alunos receberão ajuda e canais de comunicação suficientes para se envolverem em interações construtivas.

É assim que os alunos vão ganhando autonomia gradativamente. Além disso, os professores são responsáveis por avaliar cada aluno com base nas circunstâncias individuais que os cercam. Corroborando com a temática, Felicetti (2018, p.219): “analisou que grande parte da motivação para o ensino vem da percepção de escolha e vontade e do desejo de se tornar professor, bem como da relação docente entre professores e alunos e entre instituições”.

Os educadores encontram sentido na profissão à medida que a singularidade e a importância são reconhecidas nas atividades a serem desempenhadas. Assim, o comentário de Felicetti et al. (2018, p.24) “sobre as opções de ensino está relacionado a aspectos de afinidade profissional, habilidades, desafios e interesse social”.

Ao realizar observações em sua pesquisa sobre egressos de cursos de graduação que a seleção de cursos, Felicetti (2018, p.227) “observou-se também que a motivação dos profissionais se manteve constante ao longo do curso, pois reiteraram que escolheriam o curso novamente, demonstrando assim a coerência entre as afinidades, habilidades e funcionamento social conforme delineado pelos respondentes no círculo eleitoral”. Acredita-se que o

professor tem um papel abrangente e profundo na formação dos alunos, pois ele é responsável por mais do que uma simples transferência de conhecimento.

Compreende-se que os profissionais de ensino devem determinar o potencial, o contexto social e as características do processo de aprendizagem de cada aluno. E essa realidade não muda com o ambiente de aprendizagem, do presencial ao virtual (a distância). Mas sim, que existe todo ensino ou ação prática que enfatize a importância da educação para a melhoria da sociedade. Portanto, é necessário que os profissionais docentes tenham o conceito de autoconhecimento (Câmara, 2020, p.2).

Esse autoconhecimento se aplica integralmente à formação e preparação de profissionais da educação para enfrentar os desafios inerentes ao setor. O próximo passo é entender os principais desafios que os professores enfrentam no ensino a distância. Se as principais dificuldades forem identificadas corretamente, é possível desenvolver profissionais da educação que possam encontrar aspectos positivos na divulgação do ensino presencial e online (a distância).

Como aponta Fava (2014, p.69), “a sociedade da informação impõe demandas a quem a ela se submete, pois é necessário ter competências e habilidades para adquirir, avaliar e gerar informação”. Assim, o pensamento diz que, como educadores, mais do que nunca, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, culturas, buscar desconforto produtivo, ajustar e adaptar com flexibilidade.

Nesse sentido, é responsabilidade do professor tirar os alunos de sua zona de conforto, devendo ele proporcionar um ambiente de aprendizagem que desperte nos alunos o desejo de explorar e aprender, pois aprender exige esforço e dedicação.

Embora o ambiente virtual traga desafios, também traz oportunidades para professores e alunos. Considerando obter assuntos para debater essas questões, a educação como campo interdisciplinar requer o uso de múltiplos referenciais e saberes. Assim, é preciso ousar propor, experimentar, inovar e trilhar caminhos inusitados (Silva & Machado, 2018).

INCLUSÃO DE ALUNOS DA EJA NO MEIO DIGITAL

A LDB (Lei nº 9.394/96) enfatiza em seu artigo 37 que “a educação de jovens e adultos será direcionada àqueles que não puderem receber ou continuar o ensino fundamental e médio na idade adequada” (Brasil, 1996, p.15). Sob esse modelo, aqueles que construíam suas vidas sem completar o currículo escolar básico tendiam a desenvolver as mais diversas formas de conhecimento adquiridos durante as tarefas cotidianas.

Dado o perfil dos alunos da EJA, pode-se inferir que eles não fazem parte dos “nativos digitais” ou “polegares”, pois a maioria deles não nasceu ou cresceu na era digital e, portanto, tem acesso e uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) é outro desafio que essas pessoas enfrentam em seu cotidiano e integração à sociedade (Serres, 2013).

As tentativas de buscar novas oportunidades muitas vezes levam os jovens ou adultos a querer voltar ou começar a estudar. Isso porque o ambiente social atual impõe muitas exigências aos requisitos acadêmicos, além dos requisitos básicos, a capacidade de ler e escrever, dominar a área de computação se transformou em novos requisitos. No entanto, se os níveis de alfabetização entre jovens e adultos forem menores do que o esperado, pode-se esperar que eles se tornem mais deslocados em termos de inclusão digital.

Portanto, deve haver iniciativas de inclusão digital que envolvam os participantes da EJA em seu processo de aprendizagem. No que diz respeito à inclusão digital, refere-se à democratização da tecnologia da informação para garantir o acesso a todos, independentemente da condição econômica, é vista como um processo de inclusão social, e deve ser “considerada como um conjunto de dimensões, onde o social e o digital são entrelaçados, alcançar o desenvolvimento humano pleno para o exercício da cidadania”, reduzindo assim as desigualdades na integração humana, crescimento comunitário e desenvolvimento pessoal (Woszezenki, Freitas Júnior & Rover, 2013, p.2; Cunha & Gurgel, 2016; Martins & Loureiro, 2020).

Considerando o quão difícil a inclusão digital pode ser para os alunos da EJA, é importante encarar essa questão como um desafio usando uma

abordagem flexível, agregando valor a eles ao abordar esse aspecto metodológico tendencioso de mesclar a EJA com as tecnologias digitais.

A implantação da tecnologia digital nesse grupo de alunos, naquela época, não lhes deu a oportunidade de torná-los mais dignos de conviver com pessoas que tanto se beneficiaram em todos os sentidos, em termos de dignidade pessoal ou profissional, que ao adquirir conhecimento, estas pessoas em alguns pontos são incapazes de quebrar o paradigma.

A EJA proporciona um leque de possibilidades, entende-se que se deve incluir tecnologia e trabalhar com elas, mas para isso o profissional da educação deve buscar meios que conduzam os mesmos de forma assertiva. A educação de Jovens e Adultos deve transmitir o conhecimento de ambos os métodos. Para isso a inclusão digital é vital para uma aprendizagem de qualidade e satisfatória, introduzindo as TICs no contexto escolar.

No entanto, educar em tecnologia com alunos da EJA é proporcionar a eles uma nova filosofia de vida, tanto profissional quanto pessoal, agregando aspectos que estimulem a interação social, tornando-a uma nova realidade. A inclusão digital traz uma gama de situações e comportamentos em que a maioria dos alunos que não são nativos digitais têm dificuldade de assimilar e interagir no ciberespaço. Os alunos do EJA, principalmente os adultos, desconhecem as novas tecnologias como ferramentas virtuais, aplicativos de celular e até mesmo os comandos que são utilizados no dia a dia, como terminais de banco eletrônico.

Para isso, eles precisam ser digitalizados para que não se sintam analfabetos digitalmente (Silva, 2017). Assim, a convergência digital na EJA atua como mediadora, visando aproximar os alunos da tecnologia atual, criando horizontes para esse aluno. Além disso, facilita a entrada do indivíduo na sociedade e o qualifica para ingressar no mercado de trabalho (Alves, Bernardo & Lemos, 2020).

À medida que a TDIC muda a maneira como vivemos e existimos no mundo, isso deve ser reconhecido; a maneira como trabalhamos também mudou. E, segundo Bevenuti e Rapkiewicz (2017), a importância do mundo do trabalho para os alunos da EJA é sustentada pela visão "Fryer" de que a educação

de massa não pode ser dissociada da realidade dos alunos sem ser punida por não os atingir, sem gerar conhecimento.

Segundo Bastos (2016), a cultura digital no contexto da EJA pode ser apresentada de diversas formas, pois pode servir como elemento integrador em outros componentes do curso para possibilitar que os alunos utilizem os recursos das TDIC para realizar pesquisas e expressar seus conhecimentos. Através de diferentes mídias (texto, imagens, áudio, vídeo etc.).

Portanto, é preciso ir além da inclusão e propor a alfabetização digital, segundo Xavier (2011), para buscar um conjunto de competências necessárias ao exercício da cidadania nos meios digitais. Enfatizamos que a alfabetização digital não se limita à “alfabetização” digital. É necessário ensinar a utilizar os meios de navegação, os “canais de informação”, a internet e outros recursos TDIC atualmente disponíveis.

Conforme apontado por Santos (2013), a promoção do letramento digital dos alunos da EJA deve incluir o uso de dispositivos móveis (m-learning) e a busca da computação ubíqua na educação (u-learning). Segundo os autores, considera-se que a computação ubíqua na educação utiliza diferentes tecnologias para facilitar o comportamento de aprendizagem, desde que essas tecnologias estejam sempre disponíveis para os alunos. A possibilidade de usar as TIC para aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, comunicar em tempo real com professores e colegas a longas distâncias e compartilhar conteúdo só aumentará a educação (Bastos, Rapkiewicz & Benvenuti, 2016).

A humanização dos alunos da EJA (e de outros capacitados a participar de iniciativas de inclusão digital) pode ser considerada o resultado de um processo de inclusão digital que proporciona benefícios e estimula cada cidadão a se tornar mais sociável. Nesses vínculos humanizados, a libertação é uma forma de independência.

A humanização e a libertação são potencializadas quando os cidadãos avançam seus conhecimentos no campo da tecnologia da informação e sabem como pô-los em prática (Frantz, Cruz & Engelmann, 2015, p.47), e ainda em 1999, Lévi apontou que a inclusão digital deve partir de uma perspectiva humanista e do valor da inteligência coletiva, observando que o “acesso para

todos” não pode ser reduzido às dimensões técnicas e financeiras geralmente apresentadas (Lévy, 1999).

Assim a tecnologia transformou uma sociedade e essas ferramentas se tornaram mais versáteis no dia a dia e até na educação, embora alguns professores ainda se preocupem em utilizar tecnologias simples como lousas e pinéis, fica claro que o uso de ferramentas digitais tem estimulado o envolvimento de alunos e professores.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EJA

A análise qualitativa da pesquisa teve como objetivo compreender as implicações do desenvolvimento profissional docente e como essa trajetória de formação se relaciona com a educação de jovens e adultos. Segundo Gatti et al. (2019, p.20), o processo de formação de professores, que vem sendo acompanhado pelo lento desenvolvimento da educação no Brasil, em um país com pouco investimento nessa área, passou por uma fase de descaracterização que, ainda hoje, incentiva o estabelecimento de uma realidade diante da falta de professores bem formados e qualificados para atender às necessidades dos alunos, é difícil oferecer uma formação sólida e recursos adequados para lhes proporcionar condições de trabalho e remuneração adequadas.

Os marcos históricos ajudam a compreender o caminho que trouxe o campo da formação de professores para o ambiente em que hoje existe. Nóvoa (2017) observa que muito foi feito desde a substituição das escolas normais, que “tinham um papel importante na formação de professores nos primeiros anos da educação básica do século XX” (Gatti et al., 2019, p.23), Universidade Por meio da promulgação da Lei nº 9.394/96, Diretriz Nacional de Educação e Lei de Bases (Brasil, 1996), exige-se, em especial, a formação de educadores em instituições de ensino superior.

Vale notar, no entanto, que por “as políticas educacionais serem um pouco equivocadas e esquecerem a necessidade de professores bem formados” (Gatti et al., 2019, p.32), a insatisfação dos professores com os cursos de formação existentes é semelhante ao que eles são ensinados, a escola não

combina. Nóvoa (2017, p.1109) observa que a realidade se apresenta como se “existisse um abismo intransponível entre universidades e escolas, como se nossa pesquisa acadêmica pouco tivesse feito para mudar a situação socioprofissional dos professores”.

Para Zabalza e Beraza (2019), as políticas de formação são variadas, levantando questões como entender quais modelos de professores são desenhados para formar e como eles devem lidar com os alunos, e entender quais conceitos caracterizam o ensino. Segundo Nóvoa (2017, p.1111), alguns conceitos deixam de lado as dimensões social, cultural e política do trabalho docente, tornando-o meramente técnico e prático. No entanto, estamos no contexto de uma transformação no campo da formação, que passa a ser visto como “uma questão política, não apenas uma questão técnica ou institucional”. É preciso, ao falar da formação de professores para a educação básica, compreender qual o papel dessa educação na sociedade contemporânea, uma vez que ela é quem orienta quais seriam as necessidades formativas dos educadores e “se funda numa filosofia para a ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania” (Gatti et al., 2019, p.35).

Em discussão recente, Nóvoa (2019, p.6) destacou “a necessidade urgente de discutir a formação como caminho profissional para uma identidade profissional docente”. Para ele, é impossível discutir questões técnicas sem refletir sobre a complexidade da profissão e todas as suas dimensões (teóricas, empíricas, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). corroborando com este pensamento Beraza (2019, p.10) sintetiza três dimensões: pessoal, laboral e profissional.

Para os autores, a subjetividade de qualquer comportamento humano “tem, em última análise, efeitos incontroláveis nas relações com alunos e colegas” no caso do ensino, principalmente no lado pessoal. Quanto à dimensão do trabalho, é ela quem define e decide como os professores trabalham no que se refere às exigências contratuais no local de trabalho. Por fim, a dimensão profissional é enfatizada porque nos concentramos mais nela, pois define o que os professores devem fazer e descreve a atividade docente como uma profissão tão complexa quanto qualquer outra.

A compreensão de que essas três dimensões contribuem para a composição e formação de professores também nos leva a perceber que, como coloca Nóvoa (2017, p.1113), os educadores precisam aprender a “ser, sentir, agir, compreender e intervir”.

Essa visão de formação ampla visando o desenvolvimento profissional, dadas as diversas questões e a consciência da natureza ininterrupta e contínua do processo, não dialoga com o conceito de formação inicial e contínua como prática isolada, sendo pouco ou nenhuma relevância entre si. Realidades vivenciadas com professores em ambientes escolares. Pereira (2019, p.67) considera inadmissível defender o “princípio da indissociabilidade formação e ensino”.

Portanto, não deve ser razoável que haja pouca relação entre formação inicial e formação continuada, nem devemos aceitar a teoria dos cursos de licenciatura ou cursos de formação que ignoram a realidade da inserção docente. É preciso criar um “lugar de meio-termo” envolvendo a universidade e a escola, um lugar de formação e afirmação da profissão docente e um “lugar de diálogo que fortaleça a presença e a presença da universidade no espaço profissional”. Formando carreiras nos espaços” (Novoa, 2017, p.1116). O professor também deve se constituir como um profissional consciente que busca seu desenvolvimento, pois as salas de aula só podem se desenvolver com comprometimento e compreensão dos valores do ensino-aprendizagem e formação crítica dos alunos (Garcia, 2009).

O desenvolvimento profissional docente é, assim, uma filosofia de formação que valoriza a continuidade da aprendizagem e a evolução da prática, a relação de uma etapa para outra e o papel dos professores individual ou coletivamente para responder à aprendizagem à medida que a situação muda com a vida ambiente e cada percepção de um indivíduo sobre o conhecimento que já possui e pode compartilhar.

O professor enfrentará diferentes dilemas e exigirá diferentes habilidades para resolver: seu foco continuará sendo criar as condições certas para que os alunos aprendam, mas não se limitando a isso. Considerando as mudanças na sociedade e as demandas colocadas sobre cada indivíduo, se quisermos

pensar a formação de professores como uma ferramenta que ajuda a estabelecer o papel da educação na sociedade contemporânea.

Assim, parece importante discutirmos a necessidade e a urgência de reformular as trajetórias de formação de professores, que devem privilegiar a especialização de sua prática, e compreender que suas trajetórias não se limitem a momentos de estagnação e desconexão. entre si, mas no que diz respeito à sua “preparação, matrícula e desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2017, p.1114).

A formação de professores considerados para atuar de forma específica tem como alvo disciplinas para as quais a educação básica não foi concluída na idade considerada ideal pela atual lei de educação de jovens e adultos (EJA), incluindo tudo o que já foi discutido. De fato, a formação desses profissionais tem sido errática desde o início. Isso permeia cursos descontraídos de formação continuada e leva às salas de aula, espaços muitas vezes ocupados por profissionais que querem estar ali, e replicam práticas pensadas para a escolarização de crianças e adolescentes.

O desenvolvimento profissional do professor da EJA deve, portanto, englobar a capacidade que ele tem em conhecer e individualizar os seus alunos e a valorização da prática, entendendo-a como a construção e reconstrução diária de novos saberes, além da ideia de que deve haver uma formação contextualizada e permanente.

Esse percurso formativo que ultrapassa a racionalidade técnica, perspectiva de formação em que há pouca articulação entre as teorias legitimadas e os contextos escolares de qualquer modalidade de ensino, é o caminho com que professores conseguem desenvolver a sua prática para melhor adaptarem as suas ações tendo como foco o aprendizado dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados (Soares & Pedroso, 2013, p.258).

A EJA NO ESTADO DO AMAZONAS

A educação de jovens e adultos na Rede Pública Estadual de Educação do Amazonas é administrada pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos

(GEJA) do Departamento de Política e Planejamento da Educação (DEPPE), que compõe a estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino da Amazônia (SEDUC). As normas que regem a educação de jovens e adultos indicam as peculiaridades desse modelo, devendo os sistemas de ensino e suas respectivas instituições atuarem de acordo com os princípios estabelecidos na legislação vigente.

Como modelo de educação básica para os níveis fundamental e médio da rede estadual de ensino do Amazonas, a EJA atende às normas do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012. O DEPPE planeja, acompanha e supervisiona o ensino da EJA, e a GEJA coordena currículos e exames destinados à formação de jovens e adultos no sistema educacional nacional.

Educação de Jovens e Adultos no Amazonas Sistema Estadual de Educação tem como objetivo proporcionar “educação para todos e eliminação do analfabetismo” (art. 1º, Res. nº 137/2012). Conforme destaca a Resolução de 2012, a EJA tem por objetivos:

- I - Restabelecer a igualdade de direitos à educação garantindo a oferta de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio para jovens e adultos que a eles não puderam ter acesso ou não os concluíram na idade regular;
- II - Proporcionar formação de qualidade, com metodologia própria, criando situações pedagógicas adequadas às necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens e adultos;
- III - Reconhecer e validar competências e conhecimentos adquiridos pelo educando na vida cotidiana e no trabalho;
- IV - Ampliar as perspectivas de trabalho e de renda, de participação política e social dos educandos, visando à melhoria de qualidade de vida, pela apropriação do conhecimento sistematizado historicamente construído, com potencialização e desenvolvimento de habilidades e competências;
- V - Oportunizar a educação continuada do cidadão com o objetivo de qualificar e elevar o nível de escolaridade (art. 2º).

Na restauração desse direito, considerou-se a função restauradora da EJA para limitar as oportunidades para jovens e adultos frequentarem a escola. A função restauradora da EJA não significa apenas restaurar direitos ao garantir o acesso a escolas de qualidade, mas também reconhecer a igualdade ontológica de todos (Parecer nº 11/2000 - CNE). Além da educação escolar, a

educação de jovens e adultos precisa ser vista como um dos canais importantes para o desenvolvimento cívico.

As ofertas de EJA na Rede Pública Nacional de Ensino são destinadas a jovens e adultos de 15 a 18 anos para matrícula em cursos de ensino fundamental e médio, respectivamente, e para matrícula e realização do Exame de Conclusão de Curso. ensino fundamental e médio (art. 5º, 6º da Res. nº 137/2012 - CEE).

Nas regras de organização da EJA, como modelo de ensino, a rede pública de ensino do Amazonas deve oferecer cursos correspondentes ao ensino profissionalizante de ensino fundamental e médio, com ênfase no processo de alfabetização, na forma de ensino presencial, semipresencial, ensino à distância e exames (art. 3º da Res. nº 137/2012 - CEE).

Em 2021, a estrutura da EJA no Amazonas passou por reformulação. A partir de então, o ano letivo que durava 12 meses, agora, tem duração de um semestre (seis meses). Dessa forma o aluno consegue terminar o ensino fundamental, anos finais (6º, 7º 8º e 9º ano) em apenas dois anos. E o Ensino Médio, em três semestres (um ano e meio).

No currículo da EJA presencial, o 1º segmento, refere-se às fases iniciais do ensino fundamental, com atividades metodológicas de ensino realizadas por meio de componentes curriculares inter-relacionados de forma interdisciplinar. O 2º segmento do curso, com referência aos últimos anos do ensino fundamental e médio da EJA, com atividades pedagógicas por meio de um sistema de ensino modular (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

No entanto, a Proposta Curricular da EJA de 2008 é anterior às normas de organização curricular para cursos e exames desta modalidade de ensino firmadas na Res. nº 137/2012 - CEE. Em consonância com as normas estabelecidas na Resolução de 2012, a organização curricular dos cursos presenciais deve atender uma carga horária de 1.600 horas para o primeiro segmento (anos iniciais) e, para o segundo segmento (anos finais), de 1.600 horas, totalizando 3.200 horas, e, para o ensino médio, uma carga horária de 1.200 horas (art. 17).

Nesta Organização Curricular EJA 2012 para Currículo e Exame, os seguintes componentes curriculares são obrigatórios e correspondem às respectivas áreas de conhecimento no ensino fundamental e médio:

III. No Ensino Fundamental:

I - Linguagens: a. Língua Portuguesa; b. Língua Materna, para populações indígenas; c. Língua Estrangeira Moderna; d. Arte; e. Educação Física.

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas: a. História, incluindo estudo de História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; b. Geografia;

V - Ensino Religioso;

IV. No Ensino Médio:

I - Linguagens: a. Língua Portuguesa; b. Língua Materna, para populações indígenas; c. Estrangeira Moderna; d. Arte, em suas diferentes linguagens: ciências, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e. Educação Física.

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza: a. Biologia; b. Física; c. Química.

IV - Ciências Humanas: a. História; b. Geografia; c. Filosofia; d. Sociologia (art. 13, Res. nº 137).

Os cursos presenciais de EJA 1º segmento, 2º segmento e ensino médio estão disponíveis para jovens e adultos de escolas públicas da capital e do interior do estado. Dentre esses cursos presenciais, a rede pública de ensino do estado do Amazonas também oferece o projeto Telecurso/Telessalas para ensino fundamental e médio no modelo educacional de jovens e adultos, denominado projeto Igarité pela SEDUC, em cooperação com a Fundação Roberto Marinho, em 2009 desenvolvido até 2012.

O projeto Igarité atende às necessidades de ensino médio da EJA para essa modalidade de ensino nas escolas públicas da capital e nas escolas de ensino fundamental e médio da zona rural. Os cursos de EJA do projeto Igarité utilizam tecnologia de educação a distância, combinando métodos presenciais e materiais didáticos para ensino fundamental e médio (livros de cursos a distância) (Projeto Fundação SEDUC/Igarité, 2011-2012).

As aulas de alfabetização são oferecidas por meio do Programa de Alfabetização da Amazônia para jovens, adultos e idosos com 15 anos ou mais. O objetivo do programa é desenvolver a aprendizagem para a população adulta, cujas "abordagens, temas e conversas são voltados para essa população" (SEDUC/Manual de Orientação do Programa Amazonas Alfabetizado, 2013, p.15).

O programa é uma iniciativa do Programa Brasileiro de Alfabetização (PBA), que foi reestruturado em 2007 e apoiado pela SEDUC em 2011. Em conformidade com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa é plurianual por meio da persistência do termo SEDUC e oferece auxílio financeiro e bolsas de estudo para alfabetizadores voluntários. O curso de EJA presencial com mediação técnica do sistema nacional de ensino abrange os 62 municípios que compõem o Amazonas, autorizados pela Resolução 137/2012 - CEE/AM.

Esse curso iniciou com a 2ª fase correspondendo ao 2º e 3º ano do 1º segmento do ensino fundamental. A partir de 2013, o curso foi ampliado para a 3ª fase, referente ao 4º e 5º ano do 1º segmento do ensino fundamental e, em 2014, o curso estendeu a oferta para 4ª fase, relativa ao 6º e 7º ano do segundo segmento do ensino fundamental. Verifica-se, que desde 2013, tem sido gradativa a oferta para o alcance completo do ensino fundamental. O curso presencial de EJA com mediação tecnológica atende a partir da 2ª fase, em certa medida, em decorrência da 1ª fase ser atendida pelo Programa Amazonas Alfabetizado (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

A carga horária total de cada parte do curso é de 1600 horas, e a carga horária de cada etapa é de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos em 2001. Para receber as aulas, cada sala é equipada com uma antena receptora e um kit de tecnologia: microcomputador com acesso à internet, TV LCD com tela de "42", impressora, webcam com microfone e telefone IP (SEDUC/Centro de Mídia - Sugestões Pedagógicas, Ano 2014).

Os componentes curriculares estão organizados "por estágio, área de conhecimento e composição curricular" da seguinte forma: Idiomas: Português, Línguas Estrangeiras Modernas, Artes, Educação Física; Matemática; Ciências Naturais; Humanidades: História, Geografia; Ensino Religioso (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014, p.12-13).

O currículo no 1º segmento é trabalhado por área de conhecimento a cada bimestre, enquanto, no 2º segmento, os componentes curriculares são trabalhados por módulos de aprendizagem. As aulas são ministradas por professores magistrados em um estúdio em Manaus e transmitidas ao vivo pela TV

para os alunos que assistem “em uma sala de aula na comunidade (ou sede municipal)” sob orientação de um professor presencial (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014).

As recomendações pedagógicas do curso centram-se num eixo de funcionamento equilibrado, “dando aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos, desenvolver aptidões e competências no trabalho e na vida social” (SEDUC/Centro de Mídias - Proposta Pedagógica, 2014). A função equalizadora da EJA recebe análise de Ventura (2013, p.31):

Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

No entanto, para alcançar a igualdade de oportunidades, as ações contra a EJA devem ser integradas e focadas. Portanto, os recursos midiáticos não devem ser usados como um fim em si mesmos, mas como um meio para que os alunos aprendam. Além dessas aulas e programas presenciais, a Rede Estadual de Educação do Amazonas desenvolveu um programa de EJA misto de ensino médio e ensino médio oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e escolas públicas estaduais.

A equidade proporciona igualdade na formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e restaura “a igualdade de direitos e oportunidades em face do direito à educação”. Todos têm direito à educação, devendo ser garantidas condições iguais de oportunidades, sem discriminação.

A diferença está em identificar as características de cada aluno, reconhecendo seus conhecimentos e valores. A proporcionalidade visa a igualdade no processo de formação, e o seu conteúdo curricular visa proporcionar uma formação em comum com outras instituições de ensino básico (SEDUC/Estrutura e Funcionamento dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, 2004, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a análise dos desafios da docência remota na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Manaus/AM. Dessa forma, compreende-se que a convivência entre alunos e professores deve ser imprescindível e para que ocorra a aprendizagem é necessário que o ensino faça sentido para o aluno.

Assim, diante de todos os aspectos, notou-se o despreparo dos professores em atuar no ensino remoto, sendo que os mesmos utilizavam conteúdos mínimos para EJA com aplicação de atividades mínimas, trazendo a toa o cansaço proveniente de um dia de trabalho foi evidente. No entanto, considerando o momento pandêmico, o melhor seria que suas aulas contemplassem a realidade dos alunos e fazer um acompanhamento mais amigável, tratá-los individualmente pois existe a questão das faixas etárias e conseqüentemente graus de interesse e dificuldades de aprendizagem diferentes.

As maiores dificuldades que os professores tiveram durante as aulas remotas foram encontrar, através da busca ativa, o aluno, e mantê-lo conectado virtualmente com os professores, através dos grupos de redes sociais. Os estudantes também apresentaram baixo rendimento escolar, mas número baixo deles de fato acompanhavam as aulas remotas. Vale ressaltar que os professores não foram formados para lidar com essa situação.

É fato que algumas questões como econômicas e sociais, como podemos destacar mães adolescentes, gravidez precoce, desemprego, pobreza e dependências de drogas ilícitas e lícitas são algumas das variáveis que já são conhecidas por interferirem na permanência dos alunos da EJA nos seus estudos. Essas variáveis aumentaram ainda mais durante a pandemia, momento esse que contribuiu ainda mais para o afastamento do aluno.

Neste sentido, a relação entre professor e aluno é crucial no processo de aprendizagem. Isso implica que ausência das aulas ou falta de comprometimento com o trabalho são atitudes que por razão alguma deve acontecer. O aluno precisa acreditar que após um dia de trabalho exaustivo, ao chegar na escola irá encontrar o professor com uma aula inovadora, que o fará esquecer do trabalho precário e sonhar com melhores condições de vida.

O professor deve ter a consciência que está ali como instrumento para ajudar na transformação daquele aluno, que seu papel é de mostrar por meio da educação as possibilidades de ascensão social e econômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOT, D. **What is digital curation?** Edinburgh, UK: Digital Curation Centre. 2008. Disponível em: http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/3362/3/Abbott%20What%20is%20digitl%20curation_%20_%20Digital%20Curation%20Centre.doc. Acesso em 21 de março 2022.

ABRAMOVAY, M. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO. 2002.

ANANIAS, L. **Percepção de docentes de escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão relacionada ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação básica não presencial.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Piauí - IFPI, Uruçuí. 2020.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Editora Vozes. 1998.

BALSANELLI, A. P. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: a aprendizagem há seu tempo.** São Paulo: Editora HUCITEC. 2008.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R.L.N.F.F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do ensino superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, volume 25, nº 51. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2016.

BASTOS, J. A. **Matemática: distúrbios específicos e dificuldades**. In: R. Ohlweiler; Riesgo (org). Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2016.

BEHAR, C. **Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula**. ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun. 2020.

BENTO, L.; Belchior, G. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2019.

BENVENUTI, J.; RAPKIEWICZ, C. Letramento digital na EJA: integrando Cultura Digital, Língua Portuguesa e Literatura. In: Workshop de Informática na Escola, volume 23., Recife. **Anais**. Recife: [s.n.], p.964. 2017.

BRASIL. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: Planalto. Acesso em 10/10/2022.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até Emenda Constitucional nº 38, de 12/06/02. Brasília: Diário Oficial da União de 05/01/88.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRITO, J.M. da S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EAD Em Foco, volume 10, nº 1. 2020. Disponível: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.

CÂMARA, I. **O Papel do Professor no processo de Educação à Distância**: análise dos desafios e oportunidades no modelo de ensino. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020.1. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG.

CAMPOY, T. J. **Metodología de la investigación científica**. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este. 2018.

CARNEIRO, A. C. A.; NUNES, E. B. **A importância do estudo da geografia na EJA** (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia). Goytacazes: Instituto Federal Fluminense. 2017.

CORDEIRO, K.M.D.A. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. Belo horizonte: Autentica. 2020.

CORRÊA, J.N.P.; BRANDEMBERG, J. C . **Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia**: desafios e possibilidades. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, volume 8, nº 22, pp.34-54. 2021.

Da SILVA, C. R., FREITAS, A. C. S., & De ALMEIDA, N. R. O. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, 2(4), 1-10. 2021.

De Vargas, S.M.; Fantinato, M.C.C.B.; & Monteiro, E.C.Q. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Diálogo Educ.**, Curitiba, volume 11, nº 34, pp.915-931, set./dez. 2011.

DIAS, E.; PINTO, F.C.F. A Educação e a covid-19. Ensaio: aval. **pol. públ. Educ.**, volume 28(108), pp.545-554. 2020.

DINIZ, E.N. **Desafios do ensino e aprendizagem no curso de química da UFCCG Campus de Cuité em tempos de pandemia do covid-19.** 2021. 50 fl. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Química, Centro de Educação e Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité – Paraíba - Brasil. 2021.

FAVA, R. **Educação 3.0:** Editora Saraiva. 2014.

FELICETTI, V.L. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, Curitiba: volume 34, nº 67, pp.215-232, jan./fev. 2018.

GATTI, A.C. **Desenvolvimento de atividades experimentais para uso de laboratório remoto no ensino de Biologia em escolas públicas.** 2019. 108f. Dissertação (Mestrando em ensino de Biologia) - Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2019.

GERMANO, S. M. **A educação de jovens e adultos-ensino fundamental no estado de Pernambuco e o desenvolvimento das aulas remotas no período de pandemia** (Bachelor's thesis). 2022.

GÓES, C.B., & CASSIANO, G. **O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela covid-19.** Folha de Rost, volume 6, nº 2. 2020.

GONÇALVES, C.R.; BULGO, D.C.; SILVA, J.F.A. Educação a Distância como ferramenta na formação de professores de Educação Física: uma revisão de literatura. In: V. Baggio (org.). **Vozes da Educação.** 2. ed. São Paulo: Diálogo Freireano. (Coleção Vozes da Educação, 2). p.397 - 406. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua, Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019.**

JUNQUEIRA, S.N. **O uso das novas tecnologias em sala de aula.** Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2021.

MACHADO, D.P. **Educação em tempos de covid-19:** reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade. 2020.

MARTINS, J.G.B.A. et al. **Métodos de aprendizagem, tecnologias educacionais e o desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna:** contribuições para à aprendizagem. Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, volume 10, nº 1. 2020.

Ministério da Saúde, B. **Manejo de corpos no contexto do novo coronavírus-COVID-19.** Disponível em: <https://www.saude.gov.br>. Acesso em: 08 de março de 2022.

MORAIS, I.R.D.; GARCIA, T.C.M.; RÊGO, M.C.F.D.; ZAROS, L.G.; GOMES, A.V. **Ensino Remoto Emergencial:** Orientações básicas para elaboração do plano de aula. Natal, RN: Ed. SEDIS. 2020.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** In: L. Bacich, A.M. Tanzi Neto, E F.M. Trevisani, (org). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.** Curitiba: CRV, Pp.23-35. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Methodologias_Ativas.pdf Acesso em: 26 de Maio de 2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: L. Bacich, & J. Moran (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.

MOREIRA, R.P.; & MORATO, R.S. (2020). Educação 4.0 e as tecnologias da informação e comunicação (TICs): a educação em direitos humanos no uso do WhatsApp. *SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, [S. l.], v. 3, n. 1, p.95-117. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducao/article/view/4594>. Acesso em: 14 de ago de 2022.

MORIN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, Dec. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, C. **TIC'S na educação**: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, volume 7, nº 1. 2015.

PASINI, C.G.D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L.H.C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. FAPERGS. Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2020.

SAMPIERI, R., COLLADO, C.; LUCIO, M. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. Porto Alegre, RS: Penso. 2014.

SANTOS, N.S.R.M. **Roamin: Um Modelo para Representação de Objetos de Aprendizagem Multimodais Interativos**. 2013. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, F.A. dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: Perspectivas, possibilidades e desafios**. 2016. 191f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DIS-SERTA%C3%87%C3%83O%20FI%C3%A1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, S.C. da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional**. UFAM/PPGE, 2013. Dissertação de Mestrado. 2013.

SILVA, M.R. **Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da escola pública em Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

SILVA, B.; ALVES, E.; & PEREIRA, I.C.A. Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital. **Revista Observatório**, volume 3, nº 3, pp.532-560. 2017.

SOGLIA, I. S.; SANTOS, C. S. P. **Educação de Jovens e Adultos: expectativas e dificuldades**. São Paulo: S. E. 2010.

STINGHEN, R. S. **Tecnologias na educação: Dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital). Florianópolis: UFSC. 2016.

UNESCO. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. 2020. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_. Acesso em: 20 jan. 2022.

TORRES, J.A.; Hernandez, A.; Barros, C. **Aspectos fundamentais da pesquisa científica**. Asunción. Marben. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, volume 1, nº 1. 2013.

VERGARA, L. G. **Curadorias Educativas**. Rio de Janeiro. In Anais ANPAP, 1996. Disponível em: <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>. Acesso em 10 mai. 2022.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. **A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura**. Revista Brasileira de Informática na Educação, vol. 28, dezembro. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança**. In: A. Vygotsky, formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, pp.17-24. 1998.

WAISELFISZ, J. J. **O mapa da violência 2015: Mortes Matadas por Armas de Fogo** Disponível:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>

WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. **Recife: Massangana**. 2010.

WOSZEZENKI, C.R.; FREITAS JÚNIOR, V.; ROVER, A. **Inclusão Digital e Social: Cidadania e Autopoiese na Sociedade da Informação**. Int. J. Knowl. Eng. Manage., Florianópolis, volume 2, nº 4, pp.94-108, nov. 2013.

XAVIER, J. F. D. Educação de jovens e adultos: alfabetizar letrando. **Revista lugares de educação**. Bananeiras, volume 1, nº 1, pp.123-132, jan.-jun. 2011.

ZABALA, A. A. **Prática Educativa: Como Ensinar**. Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre. Ática. 1998.