

# RELATOS E REFLEXÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

*Data de aceite: 01/07/2024*

**Júnior Leandro Gonçalves**

Unifesp – Guarulhos/SP - Brasil

**Maria José da Silva Dias**

Unifesp – Guarulhos/SP – Brasil

**RESUMO:** A Educação de Jovens e Adultos, desde a sua *emancipação* legal na Constituinte de 88 e na LDB de 96, é marcada por diversidades dos sujeitos envolvidos, principalmente no campo da *pertença*. Além da exclusão escolar é urgente (re)pensar que sujeito é esse que compõe a EJA. Considerando a interferência social das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/TDIC, este trabalho tem como objetivo dar voz aos sujeitos diante da realidade atual. Com as demandas impostas pela Pandemia, fomos atravessados: por questões metodológicas, estruturais, tecnológicas, afetos, *pertença*, entre outras. Essas questões se agudizaram, principalmente para estudantes de regiões vulneráveis, reflexo da violência estrutural, negligência e descaso do poder público. Nesse contexto, relatos de experiências foram analisados tendo como referência os desafios, lutas e resistências durante um ano de ensino remoto junto aos estudantes

da EJA de uma escola pública da cidade de São Paulo. Esses relatos expõem as fragilidades do sistema educacional e denuncia problemas sociais que impedem a tão ensejada qualidade educação. Após tensionar todos esses elementos, apresenta como alternativa que as práticas pedagógicas sejam ancoradas na dialogia e educação libertadora, desse modo, poderá oportunizar espaço e voz aos estudantes para que possam problematizar e questionar suas realidades, fortalecer a construção de sentimento de pertencimento em uma sociedade que vem sendo transformada pela inserção das TDIC e cuja repercussão têm afetado intensamente a educação escolar básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Pandemia; Educação Libertadora; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

## INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem impactado fortemente a educação. O distanciamento nos tem levado a repensar sistematicamente a ação docente, bem

como repensar qual o papel, a função da escola, para além da formação dos sujeitos para atuarem na sociedade. E, simultaneamente, estamos enfrentando uma crise ético-política que tem agravado ainda mais o campo educacional brasileiro.

Dito isso, quais são as possibilidades de práticas libertadoras no atual contexto de pandemia? O momento que experienciamos é reflexo de muitos anos de violência estrutural que nos permite repensar possibilidades de transformação na educação. Foi preciso encontrar soluções diante da pandemia de covid-19. A palavra sofrimento esteve em alta, refletindo os efeitos da extrema desigualdade social reinante na sociedade brasileira (SANTOS, 2020). As soluções paliativas foram sendo adotadas, cujo termômetro seguiam medidas emanadas dos governos estaduais e municipais principalmente, embora se admita que estávamos todos despreparados.

Os impedimentos ultrapassam questões metodológicas, de práticas, de ações, de materiais. Há atravessamentos de emoções e sentimentos, de afetos, de pertença<sup>1</sup>. As dificuldades de acesso à internet, por exemplo, não são atuais. A pandemia apenas reforçou o descaso, a negligência do poder público para com a educação. Escancarou os problemas que os educadores e estudantes já enfrentam há anos, apontam Gonçalves e Pesce (2021).

Houve e haverá perdas e danos de difícil mensuração. Essa migração para o ambiente doméstico - quando a casa vira escola - não só confirmou a gritante desigualdade social peculiar da sociedade brasileira como revelou aspectos específicos dessas desigualdades e uma delas é o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

E, dentre os grupos de estudantes que mais foram impactados com novas ações, e porque não ausência delas, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do ponto de vista de regulação das políticas públicas, podemos afirmar que há avanços incipientes em relação à EJA com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, posteriormente, a LDB/96 (BRASIL, 1996), por exemplo. O problema é que a educação voltada para esses estudantes trabalhadores acaba sendo invisível por parte da gestão enquanto prioridade na política educacional. O Brasil é um país marcado por grandes diferenças sociais e econômicas, apresenta desigualdade de acesso e permanência na educação e a oferta da escolarização aos trabalhadores é insuficiente e quando ela é existente, acaba sendo incompatível com a realidade desses sujeitos, mesmo sendo um direito constitucional.

Sabemos que a maioria dos/das estudantes da EJA é oriunda de classes populares e que, por muito tempo, foram e são marginalizados, excluídos. Nas palavras de Moretto (2016),

---

<sup>1</sup> Sobre *pertença*, tomaremos como base teórica os pensamentos e dialogias de Paulo Freire em seus trabalhos seminiais, ao considerar o ser humano como um ser ontológico, que se constrói nas relações com o outro e com o mundo, compreende sua importância e capacidade de interferir no contexto em que vive, inclusive no ambiente escolar, criando, assim, um espaço "territorializável", de trocas, de ressignificações.

A EJA recebe, nesse sentido, alunos que são vistos pela sociedade na condição de excluídos, tanto culturalmente quanto economicamente. Geralmente, esses estudantes são, em sua maioria, pobres, analfabetos, repetentes, trabalhadores, negros, desempregados, etc. E, eles, que, por algum motivo, não frequentaram o ensino regular, trazem ao retornarem ao contexto escolar marcas dessa exclusão, de suas vivências, de suas trajetórias de vida, de aprendizagens e dificuldades. (MORETTO, 2016, p. 105).

Face ao exposto, neste diálogo pretendemos aproximar o leitor da realidade vivenciada pelos educadores e estudantes neste período de distanciamento social, em função da pandemia de covid-19, tendo como base teórica a dialogia freiriana. É nesse contexto de ensino remoto, de uso aumentado de plataformas digitais educacionais, que apresentamos alguns desafios, dificuldades, resistências evidenciadas nas lutas enfrentadas pelos docentes e, principalmente estudantes de uma escola pública situada em Paraisópolis, Zona Sul de São Paulo.

Para desenvolver as análises que se seguem, utilizaremos os dados que foram produzidos por meio de questionário aplicado via plataforma *Google Forms*, virtualmente, com um total de 12 questões, sendo 2 objetivas e 10 dissertativas, e compilados no quadro abaixo. Além disso, faremos uso das falas/respostas de estudantes que realizaram a autoavaliação.

Autoavaliação EJA Ensino Médio *	
Desafios/dificuldades enfrentadas	Quantitativo
Trabalho formal/informal/desemprego	52/48%
Trabalho doméstico	43/39%
Saúde	42/38%
Tempo	46/42%
Espaço	69/63%
Relações professor-aluno	108/100%
Aprendizagem	58/53%
Acesso à internet/equipamentos	85/78%

\* 108 estudantes realizaram a autoavaliação.

Tabela: Desafios e dificuldades elencados por estudantes da EJA após um ano de aulas remotas.

Fonte: Elaborada pelos autores

## CONTEXTUALIZANDO: A LEGITIMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA

Refletir sobre estudantes que compõem a EJA é considerar a diversidade como ponto central nesse diálogo bem como os diversos marcadores sociais que os legitimam. Metodologicamente, para nossa análise, apresentaremos alguns dados construídos no final do primeiro semestre de 2021 com a participação de 108 estudantes da EJA Ensino Médio de uma escola pública situada na comunidade Paraisópolis, zona sul de São Paulo.

O autor desse artigo é professor desses estudantes na disciplina de Biologia que, ao final do semestre, aplicou uma autoavaliação (alguns dados estão presentes na tabela acima) com o objetivo de aproximar-se das experiências, vivências, desafios e superações enfrentadas durante um ano com aulas remotas. Já a outra autora, formada em Ciências Sociais, especialista em Educação, foi professora da EJA no período de 1997 a 2004, cuja experiência na educação básica permite afirmar o quanto os problemas educacionais para esses alunos se arrastam sem soluções efetivas e fortemente agravadas no contexto histórico atual de retrocesso nas políticas sociais.

A EJA e sua potencialidade de acesso ao conhecimento sempre esteve em risco no Brasil e a história nos ensina isso. Quando pensamos na questão da EJA em tempos de Pandemia, temos que pensar na classe trabalhadora que é uma categoria considerada por muitos como anacrônica, limitada, que não dá conta da diversidade quando, ao contrário, tem uma grande potência aglutinadora porque ela reúne todas as pessoas que vivenciam problemas nas relações de gênero, étnico-raciais, sociais e que não podem ser desconsideradas. São fundamentais e que se organizam de uma determinada maneira sob condições de pessoas que precisam vender sua força de trabalho para assegurar o direito à vida.

Neste sentido, faremos jus ao que Arroyo (2005) afirma sobre a EJA,

[...] entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2005, p. 224).

Não podemos negar essa heterogeneidade. É preciso reconhecer a pluralidade de espaços, tempos e relações em que nos constituímos humanos, cognitivos, sociais e culturais, reconhecendo assim, a cultura como matriz da educação (ARROYO, 2005). Pensamos para além das particularidades e das diferenças, dos mais variados processos de apropriação cultural e expropriação material desses educandos. Inclusive, essa pandemia está trazendo para o centro do debate, novamente, a questão do trabalho. Mobilização dos trabalhadores por *app* com a afirmação “Não somos empreendedores, somos trabalhadores” nos diz muito sobre a realidade desse grupo: aquele que vive do seu trabalho. Ressalta-se ainda que a maior parte desses trabalhadores exerce suas atividades no setor informal, invisibilizados há muito tempo pelo sistema, visto que os trabalhos na

informalidade são geralmente instáveis e sem direitos ou proteção social. No anos entre 2020 e 2022 os postos de trabalho foram muito afetados com as medidas de isolamento social de diferentes formas. E embora tenha sido o trabalho informal aumentando em 2021, numa taxa de 68%, segundo a ONU, isso ocorre associada ao aumento na taxa de desigualdade.

Retomando à tabela 1, acompanhe-nos leitor na análise: 48% dos estudantes afirmaram que o trabalho (seja ele formal ou informal) ou por se encontrarem em situação de desemprego, foram fatores decisivos para o insucesso das aulas remotas. Esses trabalhadores mais vulneráveis foram atingidos na situação financeira, nas dificuldades com os filhos em casa sem frequentarem a escola, nos escassos recursos tecnológicos e outros condicionantes necessários para lidar com as atividades no início da pandemia. Pois, para esse conjunto de trabalhadores o trabalho remoto não foi opção, mediante as novas dificuldades e identificou-se que foi constituído majoritariamente por mulheres.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que, para 43 estudantes (39%, sendo a maioria mulheres), o trabalho doméstico foi um desafio imposto e agudizado neste período pandêmico. Para essas mulheres, os impactos ainda estão sendo mais intensos e sabemos por dados estatísticos recentes da PNAD Contínua (2020) que temos aproximadamente um aumento de 7 milhões de mulheres no contingente de desempregados a partir do início da pandemia, e que se agrava se considerarmos as mulheres pretas, grupo em que o índice é o maior.

Para sua análise leitor acompanhe atento “as falas” retiradas do questionário aplicado:

*Fala 1: “Meus desafios foram correr atrás de emprego, em plena pandemia não é nada fácil conseguir um emprego, e conciliar com estudos, mas arrumei sempre um jeito para dar o meu melhor.”*

*Fala 2: “Foi mais difícil conciliar trabalho, casa, família e as aulas online... muitas vezes deu vontade de desistir, mas vamos lá.”*

*Fala 3: “Falta de internet, falta de tempo... e principalmente ter que escolher se trabalhava ou estudava.”*

*Fala 4: “Tempo, pois estava trabalhando muito para sustentar meus filhos.”*

*Fala 5: “Conciliar filhos, marido, casa, comida e as atividades.”*

*Fala 6: “Teve um momento que pensei em desistir, sabe, cansaço mental, sem emprego, eu estava naquela se eu arrumar um emprego vou ter que desistir da escola, mas graças a Deus arrumei um emprego no horário que deu pra conciliar.”*

*Fala 7: “Sim, nesse semestre não consegui acompanhar direito, mas estou me esforçando para fazer o melhor, preocupação com a situação da pandemia sem trabalhar pq aonde trabalho fechou e ainda não tinha como trabalhar e pago aluguel aí a cabeça vai a milhão e, na maioria das vezes, vc acaba perdendo o foco.”*

*Fala 8: “Não só problema com o celular que quebrou e por está desempregada tive que contar com a ajuda de algumas pessoas para que eu pudesse voltar e não perder o ano.”*

*Fala 9: “Sim. Não consegui fazer umas duas. Motivo? Por falta da ajuda do meu esposo com os filhos de um e doze anos. Precisava dar conta das minhas lições e ajudar o meu filho com os estudos dele. Agora mesmo estou fazendo essa lição com o filho no colo, doente e chorando sem parar, pensando como vou fazer as lições de geografia passadas de última hora e dar conta dos projetos do meu trabalho. Essa pandemia está sendo desesperadora!! Infelizmente quero muito que essas aulas acabem logo, pois não estou dando conta!”*

*Fala 10: “Tive um pouco devido o meu serviço porque eu trabalho 12h por dia ainda quando eu chegar vou ensinar meus dois filhos um de 10 anos outro de 8 anos.”*

*Fala 11: “Tive dificuldades um pouco pq trabalho acordo cedo tipo as 5 da manhã chegando em casa as 5 então ficava o dia todo fora no trabalho e tinha poucas horas para estudar, realizar as tarefas cuidar de casa e do meu filho e ainda fazer as lições com meu filho muita coisa... Mas com esforço dedicação consegui fazer.”*

Que conclusões são possíveis diante dessas realidades relatadas? De acordo com a OIT, [...] “ainda é preciso recuperar cerca de 30% dos empregos que foram perdidos desde o início da pandemia, destacando ainda “mulheres, jovens e pessoas com poucas habilidades profissionais foram afetados de forma desproporcional” (ONU, 2021). É fato conhecido que nem todas as frações da classe trabalhadora podem, por exemplo, se permitirem a exercer o direito à medida de isolamento social imposta porque se o fizessem não teriam as condições mínimas nem para se alimentar, conforme explicitado nas falas 4 e 5.

O Sociólogo Boaventura de Souza Santos, ao abordar as lições – todas sofríveis - que a crise sanitária do novo coronavírus nos deixou, acerca da quarentena nos países subdesenvolvidos do Sul, já apontava o quanto penalizaria especialmente as mulheres, segundo suas acepções:

[...] nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. [...] São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias [...]com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres [...] (SANTOS, 2020. p.16).

Se nós nos detivermos na questão da produção da vida, nas diferentes formas de trabalho nos modos de produção capitalista, podemos dizer que a maioria da classe trabalhadora brasileira sempre foi submetida a condições de exploração e de superexploração na sua forma neoliberal, retome leitor ao apresentado nas falas 10 e 11, confirmando essa relação com uma carga horária de trabalho exaustiva. Além disso, ressaltamos que a nossa sociedade se constitui sob as bases do paradigma colonial europeu branco e masculino

nos quais as condições de vida das mulheres são dificultadas por assumirem vários papéis e sem ajuda do parceiro nas atividades domésticas e na criação dos filhos. Tal situação é bem expressa na “fala” da estudante 9. Fatos como esses explicam o porquê das mulheres de baixa renda terem maior dificuldade na busca por uma profissão mais qualificada e para continuarem os estudos, sendo características estruturais e não superadas na nossa sociedade, entre outras que resultam das condições sociais desiguais.

Centrando o olhar na educação escolar, as escolas ainda não conseguem recursos materiais e nem estratégias didáticas para que esse grupo de estudantes seja inserido no processo educativo de forma adequada. Embora seja verdade que as demais modalidades não desfrutam de uma situação plena de educação de qualidade, porém a EJA fica aquém, segue à margem, de uma forma muito mais perversa, que se desvela com muito mais visibilidade nessa situação de crise pandêmica. E, evidentemente, falamos de características sócio-históricas predominante na educação brasileira, que não são únicas, ainda reinantes, elas marcam a história ampla da educação da classe trabalhadora no Brasil.

Alia-se a isso a questão da evasão, que marca profundamente a EJA e, nesse sentido, Soares (2002) alerta que,

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2002, p. 6).

Esses elementos apresentados anteriormente impedem o exercício da cidadania. Temos que considerar, primeiramente que as maiores ameaças atuais ao direito à educação são relativas à ausência de políticas sociais para tratar desse quadro vergonhoso de desigualdade. A esmagadora maioria dos alunos da EJA integra grupos sociais vulneráveis, enfrenta problemas de caráter socioeconômico, é vítima do desemprego e da consequente perda significativa de renda presentes nas falas descritas anteriormente. As pessoas são submetidas a condições muito perversas e degradantes de trabalho.

Como afirma Arroyo (2005) sobre a exclusão operante sobre os estudantes da EJA,

[...] Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente. Se descobrem excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana. Excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência [...] A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências da EJA. (ARROYO, 2005, p. 229).

Curiosamente, os estudantes da EJA ainda não encontraram maneiras e nem espaços para reivindicar a garantia de seus direitos, entre eles o direito à educação de qualidade. A educação escolar poderia ajudar esses estudantes se, entre tantos discursos controversos acerca do processo de ensino aprendizagem, as acepções de Saviani (2020) fossem consolidadas pelos diversos atores sociais na unidade escolar, “A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar. (SAVIANI, 2020, p.24)”.

Como a suspensão das aulas presenciais nos colocou em uma situação nova e, com ela, a necessidade crucial para a Educação de Jovens e Adultos, é o sentimento de pertencimento. As cobranças exigidas pelas secretarias municipal e estadual, pelos supervisores, gestores escolares (por docentes também) aos estudantes da EJA sem que se considerasse o momento de pandemia são ações que abalaram a questão do “pertencer”. Seguindo a tradição do ensino “normal” a preocupação inicial foi com a organização de uma agenda para o cumprimento dos dias letivos. Acerca do calendário letivo 2020,

[...] o mais sensato seria proceder ao seu cancelamento. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo. É um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas. (SAVIANI e GALVÃO 2020, p.9).

Desconsiderar que a maioria dos estudantes da EJA é da classe trabalhadora e que tiveram perdas (de emprego, de entes queridos) em virtude da pandemia é negar essa pertença, é negligenciar que o momento é de priorizar a sobrevivência (como observado em algumas falas acima), visto que muitos deles fazem parte de camadas populares vulneráveis, periféricas, onde há maior descaso por parte do poder público e que é agravado por essas práticas de cobrança de conteúdo curricular, como verificado nas falas abaixo:

*Fala 12: “As matérias estão sendo passadas em grande quantidade e com um curto espaço de tempo para absorção e aprendizagem. Principalmente em conteúdos mais complexos, como matemática ou física, estão ainda mais difíceis de aprender. Ainda continua sendo muito complicado compreender tudo que está sendo passado. Penso em fazer ENEM ano que vem e tenho receio que esse período posso prejudicar meu processo de aprendizagem e o meu desempenho daqui pra frente.”*

*Fala 13: “Acho muito conteúdo pra quem trabalha, cuida da casa etc...”*

Tais narrativas reafirmam as argumentações de Saviani e Galvão: no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Aos estudantes, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.

No entanto, os esforços e estratégias desenvolvidos por diversos educadores têm demonstrado o quanto o sistema educacional é frágil e, ao mesmo tempo, se há condições exitosas a serem apresentadas, elas foram criadas em função de esforços extraordinários de parte do corpo docente que consolidaram ações para lidar com as dificuldades que foram surgindo também no campo das subjetividades. Utilizando as diversas plataformas digitais, diversos meios de comunicação e muitas vezes com recursos próprios, educadores mantiveram o vínculo com os estudantes, assegurando o máximo possível o acolhimento, o afeto e, novamente, para que o sentimento de pertença não desaparecesse mediante o isolamento, como identificado a seguir:

*Fala 14: “Acho que a falta de interação entre professor é aluno na sala de aula, fez com que eu tivesse um pouco de dificuldade para realizar as atividades.”*

*Fala 15: “Não ter contato com os professores pois já estou 10 anos sem estudar e voltar assim sem um ensino mais direto é difícil.”*

*Fala 16: “Meu maior desafio sem dúvida foi ser do grupo de risco e não poder ir até a escola assistir as aulas. Faz muita falta os professores, os colegas etc...”*

*Fala 17: “Aprender pelas aulas online, sem aquela explicação mais detalhada do professor na sala. O medo tbm de quando voltamos pra aula presencial, mas, o maior de todos foi encarar os 25 anos ausente da escola.”*

*Fala 18: “Todos nós tentamos nos adaptar, muito legal ver os esforços de alguns professores para que todos entendesse, disponibilizando vídeos aulas e lives com participação de imagens e tals.”*

*Fala 19: “Achei mais prático, mas não se compara a uma aula em sala, mas os professores estão de parabéns conseguiram se adaptar rápido a esse tipo de ensino que não era tão convencional quanto o tradicional claro. mas pessoalmente eu gostei porque gosto de fazer pesquisas.”*

*Fala 20: “Acho que foi o melhor que os professores puderem fazer nesse período, mas nada substitui aulas presenciais.”*

*Fala 21: “Foi a primeira vez que estudei no Homero, e me identifiquei muito com alguns professores, inclusive você! Muito dedicado ao que faz, isso acaba incentivando muito, vejo suas lives com a maior disposição! Professores que trabalham por amor é totalmente diferente!”*

*Fala 22: “Não podemos dizer que não valeu de nada né? Reconhecemos o trabalho o esforço de todos os professores sabemos que por eles as aulas estariam todas presenciais mais na minha opinião não gostei! Nenhuma tecnologia irá substituir um professor em sala de aula!”*

*Fala 23: “Eu particularmente prefiro estudar totalmente presencial, pois podemos trocar ideias com professores e colegas de sala, a interação flui melhor, e pegamos melhor o conteúdo também. Mas diante da nossa atual realidade não foi possível, mas mesmo assim foi muito bacana, percebi o quanto os nossos professores se esforçaram e fizeram de tudo para nos ajudar. Gratidão a todos.”*

*Fala 24: “Fizeram o mais importante que foi não desistir de todos nós independente dessa pandemia ficarmos juntos recebendo apoio e boas palavras de incentivo por lives mensagens enfim gratidão a todos.”*

*Fala 25: “Acredito que um pouco mais de empenho e organização, achei muita desordem principalmente agora, depois das mudanças na coordenação. Em questão de melhoria, acredito que alguns professores que foram mais ausentes, procurar ter um contato com o aluno, fazer lives e acredito que todos os professores teriam que estar no mesmo grupo, realizar reuniões para falar sobre os problemas e as dificuldades e todos terem o mesmo meio de acesso e contato com o aluno.”*

*Fala 26: “Creio que foi feito, o que pode ser feito, os professores se dedicaram e tiveram consciência das dificuldades, e deram oportunidade de todos que querem aprender; de ter sua nota, e não ser prejudicado nesse processo de aprendizagem. Porém a liberação da internet, pois o chip não podia ser disponibilizado para o eja deviria ter sido antes.”*

*Fala 27: “É tudo muito novo pra todos nós, do início da pandemia até aqui tivemos muitos progressos e vocês professores se esforçaram para dar o seu melhor, muitos nem usavam as redes sociais e tiveram que aprender.”*

Em todas as falas supracitadas evidenciamos a importância do educador diante da situação pandêmica. Os 100% de estudantes que participaram da autoavaliação citaram a relação com os professores (ou escola e colegas) como essencial e insubstituível. Para Gonçalves e Pesce (2021),

Infelizmente, à contramão dos ideais freirianos, a educação tem sido remodelada, diante da realidade vivenciada, para ser prescritiva e pouco dialógica. As relações cada vez mais automatizadas, robotizadas, mecanizadas, instrumentalizadas evidenciam uma supressão do diálogo e reafirmam o postulado de Paulo Freire sobre a concretização da opressão, pelos opressores, em especial dos que têm menos recursos, do recrudescimento da atuação do mercado das plataformas digitais na educação (como a GAFAM – acrônimo de Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), das políticas públicas fragilmente estabelecidas no momento da aludida pandemia e do descaso para com os educadores e os estudantes. (GONÇALVES E PESCE, 2021, p.43).

O campo formativo docente também não conseguiu avançar na oferta de cursos que alcançassem as reais dificuldades dos professores, até porque não considerou as demandas dos professores, oferta de cursos no formato autoinstrucional predominou e não favoreceu lidar com as questões argumentadas,

[...] As políticas públicas lançadas para a educação básica enfrentar a atual crise pandêmica, erguem-se em meio ao pragmatismo tecnicista, uma vez que as ações implantadas para o isolamento social contrariam o que preconiza a principal categoria da teoria freiriana – o diálogo – pois os professores e toda a rede de ensino não foram consultados sobre como enfrentar tal situação. Com isso, mitigou-se a possibilidade de se promover ações colaborativas que poderiam ser incorporadas à medida contingencial. (DIAS e PESCE, 2021).

Como podemos observar, a pandemia de covid-19 exacerbou os contrastes oriundos do fosso social brasileiro: dificuldades de acesso, disponibilidade de internet ou de aparelhos para estudos. As queixas elencadas por educadores, estudantes, famílias e pela própria gestão escolar, colocaram em xeque questões como a inclusão e o letramento digital (e, conseqüentemente a inclusão social), ensino remoto, a frágil formação de boa parte dos educadores quanto ao uso de aplicativos e plataformas digitais, a organização do tempo/espaço para estudos (42% dos estudantes relataram dificuldades em relação ao tempo e 62% apontaram o espaço como dificultador). E, principalmente, a fragilidade das políticas públicas relacionadas à educação durante a oferta do ensino remoto emergencial reforçou o caráter excludente e desigual dessas políticas, em especial para com estudantes e professores de regiões periféricas e rurais, uma vez que elas desconsideraram o contexto social e a realidade das famílias, estudantes, docentes e escolas imersas a um contexto de vulnerabilidade social (GONÇALVES E PESCE, 2021).

Agora, o que não podemos afirmar é que as estratégias de atendimento com atividades remotas substituíram o processo de ensino aprendizagem que ocorre presencialmente, mesmo mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Primeiro porque é preciso questionar quão qualitativa é a aprendizagem utilizando o meio virtual e as tecnologias. Segundo, devemos considerar questões de acesso, a aquisição de equipamentos para estudos (seja aparelho celular móvel, computador, notebook, tablet etc.), disponibilidade de espaço e tempo adequado para estudar. Todas essas demandas interferem nas práticas docentes e, conseqüentemente, como estudantes da EJA lidam com esse formato de ensino.

As condições materiais para efetivar o “ensino” remoto, tais como “o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.” (SAVIANI e GALVÃO, 2020, p.38).

Em relação ao aparelho celular móvel, é o mais utilizado para os estudantes se manterem conectados e realizarem atividades escolares básicas. Mas tal utilização ergue-se em meio a uma série de fatores dificultadores, como as limitações impostas pelo aparelho, o compartilhamento do aparelho por membros de uma família inteira, a dificuldade de acesso à internet de qualidade, a dificuldade em utilizar alguns aplicativos para realizar atividades, sendo que 78% dos estudantes apontaram essas dificuldades na autoavaliação. Situações específicas que não foram alcançadas pelas políticas públicas.

Sobre questões relacionadas a tempo, espaço e as TDIC transcrevemos as falas (muitas delas com tom de desabafo) dos estudantes que coadunam com o que estamos dialogando nesse artigo:

*Fala 28: “Todos! Embora o mundo “tecnológico” seja bom para umas coisas para outras já não são! A dificuldade de organizar atividades nem todo mundo está 24 horas no celular para ver as atividades postadas, tive muita dificuldade em estudar pelo celular e olha que sei mexer muito bem mais não se trata só disso! Ano passado reprovei por esse motivo não consigo estudar pelo celular não entra na minha cabeça “um vídeo” embora esteja elaborado e totalmente diferente de você estar presente com o professor na sala esclarecer suas dúvidas com suas palavras etc...”*

*Fala 29: “No início foi difícil o uso da tecnologia. Muitas coisas eram desconhecidas, mas aos poucos fui vencendo.”*

*Fala 30: “Quando as atividades tinham que ser enviadas para os professores através de fotos eu tive bastante dificuldade porque estava com um celular muito ruim, minha câmera era horrível! Acabei ficando sem nota em uma matéria!”*

*Fala 31: “A internet, eu não tenho acesso a ela na minha casa então procuro ir em casas de amigas ou na casa do meu namorado.”*

*Fala 32: “Internet, falta de acesso a rede, e falta de informações sobre algumas plataformas online.”*

*Fala 33: “O desafio de assistir as aulas online em casa com outras pessoas conversando e tirando minha atenção no ônibus, nas ruas, enfim, aonde eu estivesse na hora da aula.”*

*Fala 34: “O tempo pra estudar pela internet, em casa temos filhos e outro afazeres que impendi de se concentrar.”*

*Fala 35: “Bom meu celular no começo das aulas online tava muito ruim então tive dificuldade pra poder entrar nas lives para baixa os aplicativos da escola etc...”*

*Fala 36: “Falta de privacidade e silêncio por parte dos filhos.”*

*Fala 37: “Eu não tenho muito como fazer uma avaliação, pois além de não ter muito conhecimento em tecnologia, ainda tive dificuldade de acesso por não ter internet em casa.”*

*Fala 38: “É ruim assistir aulas em lives é ruim por causa da agitação da minha casa, fazer as atividades não é tão ruim não, da pra fazer, mas o CMSP é o pior, não aprendemos nada, é muito complicado, difícil entender o que estão falando, acompanhar as aulas e ainda fazer atividades, sem contar que temos que fazer várias atividades que acabam nos sobrecarregando, porque são em duas plataformas.”*

*Fala 39: “Só que pra alguns entendo que seja difícil porque alguns não devem ter acesso a internet em casa como eu mas, eu consigo me virar mesmo assim é um pouco difícil”*

*Fala 40: “A escola poderia ter disponibilizado tablet e chip, pois nem todos os alunos tem internet ou um aparelho celular em casa.”*

*Fala 41: “Sim, muitas vezes tive que compartilhar os links das atividades pra assistir pelo celular de terceiros pra poder fazer as atividades e assim mesmo algumas tive dificuldades e dúvidas.”*

*Fala 42: “Sim, em casa é um ambiente bem mais difícil de entender e fazer as atividades, tem os filhos e a gente tenta separar um tempo mais acaba que não consegue, e fica realmente mais complicado.”*

*Fala 43: “A falta de internet, o local para o estudo, sem ruídos e barulho, a responsabilidades do dia-a-dia, e a falta de aula presencial.”*

A partir do momento que a casa vira escola muitas questões do descaso com a EJA e seus impactos se elevam. Diante do exposto anteriormente, ficam algumas incertezas, questionamentos, inseguranças quanto à Educação de Jovens e Adultos, mas, sobretudo o direito à escolarização da EJA precisa ser reafirmado nesse cenário. Principalmente diante desse braço mercadológico tão em evidência, mascarado pelo mercado informal; lugar marginal e secundário a modalidade da EJA ou um não lugar, pulverizando e diluindo, levando ao apagamento de suas singularidades, principalmente diante de um mercado que oferece um leque de possibilidades de certificações fáceis.

Precisamos observar e buscar os exemplos de contra hegemonia ou possibilidades de luta política, por meio da escuta e inserção das vozes dos professores e estudantes. E, principalmente das questões fundamentais como acolhimento, contemplar a heterogeneidade do grupo, as trocas, as experiências, a pertença nas estratégias didático-pedagógicas. Ademais, como estabelecer os vínculos após essa experiência e no retorno das atividades presenciais?

## **A ESPERANÇA COMO FORÇA MOTRIZ PARA A MUDANÇA**

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar....*

Ensinar e aprender são verbos que não se concretizam sem serem conjugados. Isso é fascinante. Ensinar em tempos desafiadores exige a conjugação do verbo esperar, como bem dialogado por Paulo Freire. Ensinar, aprender, ressignificar, conjugar exige conhecer a própria realidade e nela intervir: as obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2018) e *Pedagogia da Esperança* (1997) se fazem tão presentes atualmente, diante de um cenário governado por classes e grupos dominantes, que utilizaram o contexto pandêmico para reafirmar sua hegemonia.

Esperança é uma ferramenta fundamental e primordial nesse momento. Sabemos, de acordo com Freud, que o ser humano se move por insatisfação ou, nas palavras de Jacques Lacan, que o desespero e a angústia só servem se forem usados como combustíveis para nos levarem a novos lugares. A Esperança, no sentido freiriano, é verbo de esperar, não é sobre esperar que algo aconteça, mas se organizar para fazer com que as coisas aconteçam. Para que haja ensino é preciso haver alegria e esperança. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018) nos diz que “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há *tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história.” (FREIRE, 2018, p.71).

*Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!*

A esperança é um sentimento de organização de classe, é o que permite que saibamos que o horizonte depende das lutas de classes; que o futuro não está dado, é o que a gente faz dele no presente; são as nossas possibilidades de organizar e lutar pelo futuro. E qualquer crença para além disso, qualquer crença que prescindia disso é uma crença reacionária. É por isso que a desesperança é um sentimento reacionário.

Freire também escreve em momento de derrota da esquerda, momento de ascensão do que parecia ser a impossibilidade de outro futuro. A missão passa por imaginação e sentimento. Precisamos instaurar em nós e nos estudantes, um direito radical por mudança e não existe momento melhor para a instauração de desejos radicais, para a vontade de uma mudança radical, que vai na raiz das coisas, principalmente nesses momentos em que somos ofendidos, somos abandonados, vendo nossos direitos sendo tirados, as possibilidades de construir vida e não sobreviver. Mais do que nunca se apresenta como urgente a luta por uma educação como prática da liberdade.

*Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...*

São esses momentos de acirramento das nossas possibilidades que conseguimos florescer. Apesar de tantos interesses conflitantes, dessa rede complicada financeira e econômica, construir uma vontade radical, parece utópico, em meio a uma realidade imposta e que tende a naturalizar o descaso. Precisamos provocar afetos e ser efetivo na imaginação e na mobilização da esperança, fazer pensar e se... E se a gente pensar em outras maneiras de agir e transformar essa realidade, especialmente quando damos voz aos estudantes marginalizados que compõem a EJA e a partir de ações dialógicas ir transformando as ações na unidade escolar.

Por outro lado, ainda é preciso avançar nas políticas públicas de formação continuada e inicial de professor para os docentes que atuarão na educação de jovens adultos. Para que essa modalidade seja compreendida em sua integralidade, é preciso pensar para além da fundamentação teórica e metodológica, os currículos das licenciaturas não devem se reduzir a disciplinas específicas e pontuais, mas deve favorecer uma compreensão da dimensão da educação para estudantes trabalhadores para além de questões cognitivas, de aprendizagem.

A formação continuada deve ser pautada, também, na compreensão do contexto social onde os estudantes da EJA se encontram e forjada em bases de uma pedagogia crítica. As especificidades que esses sujeitos têm, se comparada com os estudantes de outras modalidades de ensino, modifica a atuação e as práticas dos docentes. Portanto, precisamos reafirmar a questão central que é a *pertença*, esse sentimento que move, constrói, ressignifica. Para tanto, é fundamental garantir uma educação de qualidade

social através de investimento, garantir a escola como espaço de relações humanas e essas relações se fazem com gente, com gente presente, mesmo que seja em espaços virtuais. E essa mediação de relações só ocorre com profissionais qualificados, do ponto de vista humanístico, que almeje a emancipação e transformação social. Nas palavras de Gonçalves e Pesce (2021),

Repensar a educação brasileira na perspectiva freiriana é dar voz àqueles que são oprimidos por diversos sistemas de dominação. E a opressão se agudizou com a pandemia [...]. Pensar na educação como prática da liberdade, como nos ensina Freire, seria um avanço libertário de uma esmagadora população que vive à margem dos direitos humanos, em especial dos estudantes de áreas de alta vulnerabilidade (GONÇALVES E PESCE, 2021, p. 50).

Pensar essas possibilidades concretas de uma realidade educativa, com vistas à inclusão social é retomar os pensamentos freirianos, é legitimar todos os agentes e atores educacionais (professores, gestão escolar, estudantes, comunidade escolar, os territórios, os contextos, as normativas, os currículos etc.) como partes fundamentais e interdependentes responsáveis pela construção de uma educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, pp. 221-230, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em 22/08/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 22/08/2022.

**Conferência Nacional de Educação (CONAE)**, Documento Referência. (2018). Brasília, DF: MEC. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae\\_2018.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae_2018.pdf) Acesso em 22/08/2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GONCALVES, Júnior Leandro; PESCE, Lucila. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.40-52, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61398/39545> Acesso em 22/08/2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostras de domicílio**. PNAD Contínua. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29520-desemprego-chega-a-14-6-no-terceiro-trimestre-com-alta-em-10-estados> . Acesso em 22/08/2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostras de domicílio**. PNAD Contínua. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019> . Acesso em 22/08/2022.

MORETTO, Milena. Diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social. **Horizontes**, v. 34, número temático, p. 105-108, dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/382> Acesso em 22/08/2022.

ONU. **Fundo nas Nações Unidas para a Infância**. 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza\\_na\\_Infancia\\_e\\_na\\_Adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf). Acesso em 22/08/2022.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line** (UNICAMP), v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf) Acesso em 22/08/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463> Acesso em: 20/08/2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Ano XXXI, n. 67, pp. 36-49, jan. 2021. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto> Acesso em 22/08/2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.