



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Arthur Junio de Moraes Castro

Assunción, Paraguay

2023

Arthur Junio de Moraes Castro

**DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González

Assunción, Paraguay  
2023

Arthur Junio de Moraes Castro

DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

Tese de Doutorado em Ciências da Educação. 162p.– UAA, 2023.

Palavras-Chave:

1. Pandemia da Covid-19
2. Educação de Jovens e Adultos
3. Atitudes do Professor
4. Aula Remota
5. Formação Docente

Arthur Junio de Moraes Castro

**DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação,  
pela Universidade Autónoma de Asunción- UAA

---

---

---

---

---

Meu eterno agradecimento por tudo ao meu amado Deus.

## **AGRADECIMENTO**

Em especial, toda a minha gratidão ao meu Deus de todo o impossível que é a razão da minha existência, fonte inesgotável de inspiração, resiliência, humildade e amor.

A minha família, que com muito amor, dedicação, incentivo e paciência são a base da minha educação moral e do caráter que construí ao longo de toda minha jornada de vida

A minha amiga Adriana pelos momentos de desafios compartilhados nesta jornada.

Aos participantes dessa que destinaram parte do seu tempo para fazerem parte desta investigação.

Ao meu orientador Prof. Dr. Daniel González González que com sua sapiência me encorajou e dispôs compartilhar momentos riquíssimos de conhecimento científico que favoreceram o alcance dos objetivos propostos nesta tese.

A minha Coorientadora Doutoranda Marta Suely Alces Cavalcante me acolher e auxiliar no direcionamento do alcance dos objetivos desta investigação.

Aos Professores do Curso de Doutorado, pelos ensinamentos recebidos.

A Universidade Autônoma de Assunção pela oportunidade da realização de obtenção do título de doutor.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”*

(Cora Coralina, 1997)

## SUMÁRIO

Lista de Tabelas .....	X
Lista de figuras .....	XI
Lista de abreviaturas .....	XII
Resumo .....	XIII
Resumem .....	XIV
INTRODUÇÃO A INVESTIGAÇÃO .....	1
1. Breves considerações sobre a pandemia e a educação no Brasil.....	5
1.1. Pandemia da covid-19 e os desafios das aulas remotas emergenciais no Brasil .....	6
1.1.1. O papel das metodologias ativas com ênfase em tecnologia do ensino híbrido.....	8
1.1.2. Estimular a iniciação à docência e a consideração do seu contexto .....	12
1.1.3. Atitudes do professor em contexto educativo remoto .....	15
1.2. A EJA na Constituição Federal de 1988.....	19
1.2.1. A EJA na LDB nº 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais: princípios e fundamentos legais .....	21
1.2.2. A EJA nos Planos Nacionais da Educação: Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/14.....	24
1.3. Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	26
1.3.1. Ensino remoto no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) .....	31
1.3.2. As representações sociais dos jovens estudantes da EJA .....	35
1.3.3. Incluir alunos da EJA no meio digital .....	38
1.3.4. Formação docente para atuar na EJA .....	41
1.3.5. Sentidos e significados atribuídos: EJA, currículo e a tecnologia.....	47
1.3.6. Concepção pedagógica da política da EJA no município de Manaus .....	50
MARCO METODOLÓGICO .....	57
2. Objeto de investigação.....	58
2.1. Justificativa da investigação .....	58
2.2. Problema da investigação .....	59
2.3. Objetivos da pesquisa .....	61
2.3.1. Objetivo geral .....	61
2.3.2. Objetivos específicos.....	61
2.4. Decisões metodológicas: desenho e enfoque.....	62
2.5. Contexto da Pesquisa.....	68



2.6. Delimitação da pesquisa .....	70
2.7. Participantes da pesquisa .....	71
2.8. Técnicas e instrumento da coleta de dados.....	72
2.9. Validação de instrumento de coleta de dados.....	75
2.10. Técnicas de análise e interpretação de dados .....	76
2.11. Questões éticas da pesquisa.....	77
2.12. Divulgação dos resultados da pesquisa .....	78
2.13. Benefícios da pesquisa.....	78
2.14. Riscos .....	79
DADOS E CONCLUSÕES.....	80
3. Resultados e análises .....	80
3.1. Perfil dos participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados .....	80
3.2. Resultados e análise do objetivo 1.....	81
3.3. Resultados e análise do objetivo 2.....	89
3.4. Resultados e análise do objetivo 3.....	94
3.5. Resultados e análise do objetivo 4.....	99
4. Conclusões.....	108
4.1. Descrever como os docente aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas.....	108
4.2. Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor do processo ensino aprendizagem.....	109
4.3. Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante.....	110
4.4. Averiguar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do e ensino remoto da EJA.....	111
5. Sugestões .....	112
REFERÊNCIAS .....	115
ANEXO 1 .....	130
ANEXO 1 .....	147

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA N° 1:</b> Índice de desenvolvimento da educação escolar no município de Manaus em 2019 e 2020. ....	70
<b>TABELA N° 2:</b> Instrumentos de coleta de dados por objetivo de pesquisa. ....	73

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA Nº 1:</b> Desenho da investigação .....	64
<b>FIGURA Nº 2:</b> Etapas da realização da pesquisa científica.....	66
<b>FIGURA Nº 3:</b> Mapa do estado do Amazonas, Brasil .....	69
<b>FIGURA Nº 4:</b> Participantes da pesquisa e sua área de atuação .....	71
<b>FIGURA Nº 5:</b> Critérios de participação na pesquisa .....	72
<b>FIGURA Nº 6:</b> Entrevista realizada com a gestora e os professores de uma instituição pública	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AVA – ambiente virtual de aprendizagem  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação de São Paulo  
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPC – Centros de Cultura Popular do Movimento Estudantil  
Covid – doença do coronavírus  
EAD – Ensino à Distância  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ERE – Ensino Emergencial a Distância  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEB – Movimento de Educação de Base da Igreja Católica  
MCP – Movimentos Populares de Cultura  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SARS-CoV-2 – coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto  
SEMED – Secretaria Municipal de Ensino  
SESI – Serviço Social da Indústria  
TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação  
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **RESUMO**

A presente tese analisa a trajetória e os desafios dos professores da Educação de Jovens e adultos, durante as aulas remotas, em uma escola pública municipal da cidade de Manaus, Amazonas, Brasil. 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. A investigação foi estruturada e embasada na seguinte questão problema: de que forma o professor aplica os conteúdos durante a realização das aulas remotas na EJA? Quais são as dificuldades que o educador enfrenta no processo ensino aprendizagem do aluno não presencial? Quais são os fatores que contribuem para as dificuldades da prática docente durante as aulas não presenciais? O professor está realmente capacitado para ministrar aulas pelo ensino remoto? O trabalho é justificado por ser relevante e atual para a sociedade, assim como para a inovação da prática do professor. Poucos estudos 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. O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Manaus/AM. Para responder a esse propósito, foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas; identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto, em favor do processo ensino aprendizagem; verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante; analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA. Participaram da investigação: a gestão escolar e os professores de uma escola pública municipal da periferia de cidade de Manaus/AM. Para a realização deste trabalho adotou-se a pesquisa descritiva, transversal, com enfoque qualitativo. Para coleta de dados foi utilizado como instrumento a entrevista aberta em profundidade a cada categoria de participantes. As respostas obtidas foram analisadas individualmente, dentro de cada objetivo específico correspondente as questões, com base no referencial teórico. A presente investigação traz como contribuições subsídios a problematizações que permitam a formulação de novas perguntas, abordagens teórico-metodológicas, assim como novos desenhos de programas que propiciem elementos para dar suporte a atuação dos professores em disciplinas atreladas aulas remotas da modalidade EJA, além de sugerir estratégias que possam funcionar no trabalho pedagógico voltado para este fim. Ao término da pesquisa pode-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.

## **RESUMEM**

Esta tesis analiza la trayectoria y los desafíos de los profesores de Educación de Jóvenes y Adultos, durante las clases a distancia, en una escuela pública municipal en la Ciudad de

Manaus, Amazonas, Brasil. Se estructuró y se basó en la siguiente pregunta problema: ¿Cómo aplica el docente los contenidos durante las clases a distancia en EJA? ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta el educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos no presenciales? ¿Cuáles son los factores que contribuyen a las dificultades de la práctica docente durante las clases no presenciales? ¿Está realmente capacitado el profesor para impartir clases a través de la enseñanza a distancia? El trabajo se justifica por ser relevante y actual para la sociedad, así como por la innovación de la práctica docente. Se han realizado pocos estudios sobre el trabajo docente y los desafíos en el contexto de la EJA en tiempos de pandemia, por lo que se hace necesario resaltar esta nueva realidad a través de la visión del docente que se desempeña en esta modalidad. El objetivo general de la investigación es analizar los desafíos de insertar la enseñanza a distancia en la educación de jóvenes y adultos en la Enseñanza Fundamental en una escuela pública municipal de Manaus/AM. Para dar respuesta a este propósito, se delinearon los siguientes objetivos específicos: describir cómo los docentes aplican los contenidos escolares en las clases a distancia; identificar las dificultades que enfrentan los docentes en el trabajo pedagógico a distancia, a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje; verificar si las estrategias de enseñanza-aprendizaje favorecen la práctica pedagógica estimulante; analizar si la formación inicial y/o continua ayuda en la práctica docente de la enseñanza a distancia en EJA. Participaron en la investigación: directivos escolares y profesores de una escuela pública municipal de la periferia de la ciudad de Manaus/AM. Para la realización de este trabajo se adoptó una investigación descriptiva, transversal con enfoque cualitativo. Para la recolección de datos se utilizó como técnica una entrevista abierta en profundidad con cada categoría de participantes. Las respuestas obtenidas fueron analizadas individualmente, dentro de cada objetivo específico correspondiente a las preguntas, con base en el marco teórico. La presente investigación trae como aportes subsidios a problematizaciones que permitan formular nuevos cuestionamientos, enfoques teórico-metodológicos, así como nuevos diseños de programas que brinden elementos para apoyar el desempeño de los docentes en asignaturas vinculadas a las clases a distancia de la modalidad EJA, y además sugerir estrategias que pueden funcionar en el trabajo pedagógico encaminado a este fin. Al final de la investigación, se puede inferir que las metodologías y estrategias utilizadas durante las clases a distancia de la docencia de la EJA dificultaron la práctica docente de este profesional, a pesar de presentar algunos aspectos que necesitan ser reconsiderados.

**Palabras clave:** Pandemia de Covid-19; Educación de Jóvenes y Adultos; Actitudes del profesor; Clase remota; Formación de Profesores.

## INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

---

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.

Mediante esse contexto se faz interessante responder às seguintes questões investigativas: De que forma o professor aplica os conteúdos durante a realização das aulas remotas na EJA? Quais são as dificuldades que o educador enfrenta no processo ensino aprendizagem do aluno não presencial? Quais são os fatores que contribuem para as dificuldades da prática docente durante as aulas não presenciais? O professor está realmente capacitado para ministrar aulas pelo ensino remoto?

Assim sendo, a investigação em pauta terá como trilha a busca por respostas sobre a indagação-motriz, a qual é chamada de questão problema: Quais são os desafios do ensino remoto, na prática docente da educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Manaus, Amazonas, Brasil?

Para responder este problema será utilizado o objetivo central deste estudo que é analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade de Manaus, Amazonas, Brasil. Considerando os objetivos específicos que são: descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas; identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem; verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática



pedagógica estimulante; e analisar se a formação inicial ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

Assim, a metodologia aplicada neste estudo foi a pesquisa descritiva, de corte transversal com enfoque qualitativo que representa o desenho desta investigação. Sendo esta uma pesquisa científica é a ferramenta fundamental de um conjunto de métodos e procedimentos de investigação que um pesquisador utiliza para realizar um estudo, com o objetivo de coletar dados e realizar uma análise cuidadosa sobre uma temática específica, a fim de alcançar um resultado. Assim, o conhecimento científico será logrado por meio da investigação científica.

Será utilizado o método qualitativo, pela cognição abrangente dos desafios do ensino remoto, em tempos de pandemia, no contexto da prática docente nas fases finais da EJA do Ensino Fundamental. Qualitativamente um pequeno número e intencional de participantes será considerado, uma vez que análises subjetivas estruturam o enfoque qualitativo, retratadas pela interpretação dos fenômenos com concessão de significados. Os conhecimentos teórico-empíricos oferecem base a tipo de análise.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve atender às necessidades individuais, atreladas ao conhecimento e ao ritmo de aprendizagem desses alunos, portanto, no ensino a distância ou EAD, esse processo não deve ser diferenciado. No entanto, isso nos fez questionar se os alunos da EJA aprenderiam significativamente com o ensino remoto.

Portanto, o que deve ser considerado é atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos e desenvolver habilidades nas circunstâncias extraordinárias criadas pela pandemia. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir em alguma medida para o ensino do componente EJA, provocando, assim, reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A primeira parte deste estudo irá abordar sobre os impactos ocorridos durante a pandemia na educação brasileira, os benefícios que as metodologias ativas trouxeram para a melhoria do ensino remoto. Nota-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação passam a estimular as atitudes dos professores em relação a sua iniciação como profissional.

Na segunda parte desta investigação, elucida em seu conteúdo a metodologia aplicada como obtenção de dados, assim como a problemática e população da pesquisa, visando demonstrar o desenho da pesquisa e como ela será realizada, para que o leitor acompanhe a construção dos resultados na íntegra.

A abordagem metodológica, destacando o projeto da investigação, as técnicas dos procedimentos utilizados para a variabilidade operacional que validam os resultados das análises feitas neste trabalho, interpretando os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Já na terceira parte é abordado sobre as análises dos resultados estabelecidos pelos dados coletados pela pesquisa de natureza qualitativa que trouxe a realidade acerca da temática, onde se faz reflexões críticas sobre propostas para transformação do contexto retratado no estudo. E, por fim, a última parte faz a apresentação das conclusões do trabalho.

## 1. Breves considerações sobre a pandemia e a educação no Brasil

Neste país, já existem vários problemas financeiros, sem falar na pandemia que começou na China no final de 2019, com a disseminação do novo coronavírus (COVID-19) pelo mundo. Ele chegou ao Brasil no início de 2020 e deixou a população apavorada com o caos que afetou não só o setor econômico, mas também a educação.

Por conta do ocorrido, o MEC (Ministério da Educação) também teve que se adaptar. Documento nº 343, de 17 de março de 2020, que autoriza as instituições de ensino a substituir digitalmente suas salas de aula presenciais em meio à pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Com a pandemia do novo coronavírus, a educação também tem sido muito problemática, e as escolas tiveram que paralisar as atividades presenciais para continuar as aulas por meio do ensino remoto por meio da tecnologia. Mas para professores que não foram treinados anteriormente para usar esses novos métodos e alunos que não usaram a tecnologia nas escolas, os desafios são enormes.

O Decreto nº 9.057/2017 define em seu artigo primeiro:

Considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A mudança deve ser apressada para acomodar toda a rotina das escolas que oferecem educação de qualidade aos seus alunos. Por isso, criou-se a formação de professores com foco no uso de tecnologia e ferramentas digitais. Os professores devem revisar seus planos de aula e se adaptar a essa nova realidade para que possam se comunicar com seus alunos. Para Pasini et al. (2020) a educação está sendo modificada por meio da adaptação de professores e alunos, em relação aos diversos programas, aplicativos e ferramentas já utilizados na educação.

Com todas essas modificações nas ferramentas de ensino, as aulas começam a ser realizadas remotamente para não atrasar a formação dos alunos que têm uma experiência única com o surgimento do novo coronavírus, deixando o ensino tradicional e a tecnologia para trás do uso das mídias digitais.

Diante de uma rotina de sala de aula com múltiplas turmas e alunos, sabe-se que as diferenças entre elas são tão abruptas, como um curso de EJA. Além de serem pegos de surpresa, os professores têm algumas dificuldades, assim como o fato de a maioria dos alunos não possuir recursos técnicos como smartphones ou acesso à internet.

Segundo Machado (2020, p.3):

Essas novas formas de “levar” a escola até o aluno, estão sendo desafiadoras para todos os envolvidos. Para os professores que em tempo recorde tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um universo desconhecido para muitos, o ensino à distância e novas tecnologias. Para os responsáveis, que em meio a um turbilhão de atividades e preocupações, estão assumindo o papel de tutores e educadores de seus filhos.

O ensino à distância utiliza a tecnologia para mediar as relações de ensino por meio de redes sociais e plataformas digitais. A educação é um processo que envolve toda a sociedade e é direito de todos os cidadãos. Mas o que fazer e o que fazer com quem não tem acesso à internet, equipamentos básicos, para que todos possam usar a tecnologia de forma adequada? Nesta era de pandemias, a educação sofreu danos irreparáveis.

Para Júnior et al., (2020) a pandemia revelou a fragilidade das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, exigindo reflexão crítica sobre a inclusão de alunos e formação de professores, pois ensinar e aprender é uma tarefa complexa (Martins, 2020; Romanowski, 2007).

Em alguns aspectos, o processo de ensino e aprendizagem do ensino à distância deixa algumas turmas de alunos um tanto deficientes, pois os alunos não têm acesso à internet em casa, deixando-os em um ambiente educacional para a inclusão digital dos alunos.

### 1. 1. Pandemia da covid-19 e os desafios das aulas remotas emergenciais no Brasil

Em 2020, o mundo paralisou pela epidemia. 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.

Segundo Fiori e Goi (2020), relatam em seu artigo:

Governos de todo o mundo, estão trabalhando para coordenar o fluxo de informações para fornecer diretrizes para mitigar os impactos econômicos e sociais do COVID-19 à medida que as pessoas se isolam para proteger a vida humana. Informações de fake news permeiam todas as redes sociais, dificultando a orientação das autoridades da população do país brasileiro, planos de emergência, protocolos de saúde, informações de óbitos e números de infecção.

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

#### 1. 1. 1. O papel das metodologias ativas com ênfase em tecnologias 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 cotidiano comportamento 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.

Nesse momento, é oportuno frisar que o ensino híbrido surge num momento de inclusão e apropriação do mundo digital. O primeiro, porque a tecnologia já faz parte do dia-a-dia de professores e alunos; o segundo, porque no espaço digital os saberes de sala de aula podem ser potencializados, tornando mais significativas as experiências presenciais (Brito, 2020, p.91).

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.

#### 1. 1. 2. Estimular a iniciação à docência e a consideração do seu contexto

Tornar-se e ser professor são atos que não terminam com a formatura, mas são atos que perpassam a performance, então esse tema está sempre em cima da mesa. Portanto, a formação de professores, mesmo que a formação inicial seja básica, é algo que está em constante movimento, de modo que os professores precisam se entender em constante formação, se remodelar de acordo com os movimentos socioculturais.

Neste momento, o ambiente mais amplo em que nos encontramos e as mudanças exigidas pela pandemia intensificaram o pensamento sobre essa questão. E, eles não dizem isso com brandura, apenas impõem um novo cenário que obriga as pessoas a repensar o ensino e repensar como ele surgiu.

Pense na fusão do ensino e da tecnologia digital em poucas palavras: escavador, curador, mediador. Tais palavras surgiram em algumas discussões relacionadas à educação, porém, talvez de forma tímida. Mas agora eles podem ser perfeitamente usados para ajudar a pensar sobre o ensino em um ambiente remoto.

Martins e Picosque (2008) apontam que os professores precisam se manter curiosos e intelectuais. Quando o desejo de descobrir coisas novas e o desejo de explorar novos mundos permanecem ativos, os professores adquirem as características de uma escavadeira. Ao usar o termo escavador, pretende-se referir a alguém que escava, estuda, investiga. Dito isso, entende-se que os garimpeiros não se satisfazem com o superficial e, portanto, precisam cavar, investigar, a fim de revelar outras evidências e possibilidades.

Em uma época em que a maioria das pessoas no mundo tem grandes quantidades de informações à sua disposição, é importante minerar e buscar informações e dados úteis (Silva, Alves & Pereira, 2017). Nesse sentido, os professores devem se valer dessa fonte de informações e recursos do trabalho dos mineiros.

É imperativo que os professores mantenham aberta a janela da curiosidade e investiguem continuamente para encontrar recursos atualizados e eficazes para suas ações. Portanto, é responsabilidade dos professores explorar e investigar outras possibilidades disponíveis e quais capacidades eles possuem para que possam ser de grande valia na prática docente.

Em um ambiente de ensino, não basta o ato de garimpar e investigar a coleta de dados, é preciso analisar e selecionar quais dados coletados são de fato de interesse para pesquisa. Nesse contexto, é proposto o conceito de curador, termo intimamente relacionado ao contexto artístico, abrangendo temas relacionados a museus e exposições.

O perfil do curador se reporta aos responsáveis pela seleção e sistematização de obras, artefatos e outros artefatos para suas exposições. Cabe ao curador decidir quais objetos farão parte da exposição, como serão exibidos, em que ordem, onde, etc. No entanto, sua função não é apenas organizar uma exposição, mas pensar qual é o propósito de se comunicar com tal exposição e qual a melhor forma de organizá-la para que o público/espectador possa entender a comunicação como esperado (Lopes et al., 2014).

Abbot (2008) define curadoria digital como uma série de atividades que fazem parte da gestão de dados, desde o planejamento até a criação, passando pela digitalização (para materiais analógicos), garantindo a disponibilidade e atualização contínua da informação/conteúdo.

Em 2014, Lopes, Sommer e Schmidt sugeriram que considerássemos os professores curadores diante da tecnologia e da forma como acessamos a informação hoje. A forma como nossa sociedade organiza as informações significa que qualquer pessoa com acesso à internet pode acessar as informações disponíveis na internet. De alguma forma, muitas informações sobre programas educacionais abrangentes podem ser encontradas na Internet. Ou seja, informações que antes eram restritas pelos livros didáticos agora fazem parte das informações que todos com acesso à Internet têm acesso.

O uso da tecnologia da informação digital despertou o hábito de escolher determinadas coisas que circulam na internet e compartilhar determinadas informações selecionadas nas redes sociais ou em seus espaços como páginas e blogs, o que passou a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas. Então parece mais comum do que você imagina pensar em curadoria como algo que acontece na mídia digital.

Que tipo de relação podemos estabelecer entre o comportamento do curador e do professor? Acredito que podemos ver algumas semelhanças, pois a escolha e organização de conteúdos e recursos também está envolvida no ato de ensinar. E se considerarmos também os aspectos relacionados ao surgimento da tecnologia da informação, onde há uma riqueza de informações e muitos recursos disponíveis, é necessário um planejamento cuidadoso para que estes sejam realmente importantes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Luis Guilherme Vergara (1996) nos apresentou o termo curadoria educacional, no qual propõe ações para desenvolver escolhas e percursos educativos. Tomamos emprestado este termo para ver o ato de ensinar como o curador que seleciona dos recursos disponíveis aqueles recursos que irão potencializar a situação de aprendizagem que ele propõe.

No entanto, para completar o conjunto de palavras que caracterizam o professor, integrou-se a terceira palavra supracitada, mediador. Martins (2005) utiliza o termo mediação para falar do comportamento docente. Em suas reflexões ele traz vários outros termos relacionados a ela: provocar, estender, despertar, trocar, incitar, motivar, estimular, facilitar, favorecer, enriquecer, desenvolver, criar, passar, orientar, diagnosticar, liderar, apoiar, influenciar, assistir, demonstrar, materializar, fornecer, liderar, expressar, incorporar, informar. Martins (2005) possui uma lista aparentemente interminável de palavras relacionadas ao verbo mediar. Dessa forma, percebe-se o poder dessa palavra tão poderosa para possibilitar diferentes relações que ampliam nossa percepção e nos levam a conceitos antes inimagináveis.

No contexto da educação, o ato de mediação é usado para se referir às ações realizadas pelos educadores na promoção de comportamentos interativos entre o conhecimento e o público, onde quer que esteja, na educação formal ou não formal. Talvez o termo tenha começado a ser usado no contexto dos espaços culturais e expositivos, para além dos muros que definem e legitimam os espaços culturais, e nos espaços escolares. Consequentemente, os professores que atuam nas escolas passaram a

ser entendidos também como mediadores, como aqueles que criavam situações para estimular a interação entre o conhecimento formal e os alunos.

Martins (2005) afirmou que a mediação é uma estratégia para facilitar os encontros entre saberes e sujeitos. Através dos encontros aprendemos mais do que apenas o que está no mesmo espaço e tempo, os encontros são também aproximações de ideias, referências, intersecções, experiências, etc. Assim, cabe ao educador criar e questionar situações que perturbem, estimulem e inspirem encontros e experiências de aprendizagem.

Jorge Larossa (2002) também nos mobiliza ao propor pensar a educação a partir da experiência. As experiências, dizem os autores, são coisas que nos acontecem, nos acontecem e nos afetam. Nessa perspectiva, ele entende que a educação é como uma experiência porque nos influencia e nos muda e impulsiona as ações futuras. Compreende-se, portanto, que o professor hoje seja um intermediário que apresenta experiências voltadas à construção do conhecimento. Além disso, propõe ações educativas que consideram o público, para o qual considera quais ferramentas e recursos são mais adequados aos estilos de aprendizagem dos alunos envolvidos.

Estilo de aprendizagem são as características cognitivas, emocionais e fisiológicas da resposta dos alunos aos estímulos recebidos, ou seja, percebemos os estilos de aprendizagem dos alunos a partir de suas reações e interações em situações de aprendizagem. Morin (2012) alerta que vivemos em uma era de crescentes diferenças culturais que, aliadas a experiências e objetivos pessoais, ajudam a descrever as diferentes formas de aprendizagem de cada disciplina.

### 1. 1. 3. 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 08 (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 (docente, pares e diretores)”.

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.

No entanto, Furtado *et al.*, (2018) identificou que:

Alguns desafios para os educadores na transição para a educação a distância. Entretanto, nota-se que quase metade dos professores (44,40%) teve dificuldade em desenvolver estratégias metodológicas eficazes para o perfil dos alunos da EAD. Neste sentido, Furtado *et al.* (2018,) explicam que é difícil determinar o perfil geral dos alunos em modelos de ensino a distância.

Daí decorre a dificuldade na criação de estratégias metodológicas com a utilização dos recursos de tecnologia, de modo que um conteúdo uniforme possa atingir alunos em contextos distintos. Enfatizando a franqueza de seus estudos, Furtado *et al.* (2018) comentam:

As estratégias metodológicas e os recursos de tecnologia apresentando-se como dificuldades principais, relacionam-se à necessidade de mergulhar no novo contexto e na busca pela aproximação do perfil do aluno da modalidade. Assim, a mudança de postura profissional do professor face às transformações é muito louvável, se fazendo necessário que outros aspectos sejam levados em consideração para que a aprendizagem seja algo real e objetivo de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente o professor que, vindo a saber mais sobre como se dá a aprendizagem nos indivíduos, poderá proporcionar situações reais de ensino e aprendizagem com mais sentido e significado para quem aprende. Com essa atitude poderá vir a ser um facilitador do processo, uma vez que terá noção de como a informação e o conhecimento se formam na mente de quem aprende (Furtado et al., 2018, p.6).

Permanecem as dificuldades em determinar a capacidade dos educadores em desenvolver dinâmicas com os alunos em um ambiente virtual. Um professor envolvido no estudo mencionou, apenas a título de exemplo, que de um ano para o outro aprendeu a utilizar melhor as ferramentas disponíveis no vídeo comunicação. E através desse melhor uso, ele conseguiu se comunicar de forma mais eficaz com seus alunos.

A pesquisa mostra que os professores ainda estão encontrando as melhores maneiras de interagir com os alunos para que possam inspirar o engajamento em sala de aula e a capacidade dos alunos de se sentirem envolvidos no processo, não apenas receptores de informações (Furtado et al., 2018).

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. O trabalho de Cortelazzo (2008, p.318) afirma que,

No modelo tradicional, as exigências dos professores EAD se somam às exigências dos profissionais da educação. É preciso investir para que o profissional educador possa se preparar para a docência, capacitando-o para a transição para plataformas de ensino a distância.

No entanto, a tecnologia pode ser uma ferramenta importante, condizente com a possibilidade de democratizar as oportunidades educacionais e aumentar o número de alunos que podem ter horários mais flexíveis, aulas gravadas, tutoria e esclarecimento de dúvidas em horários mais flexíveis. No entanto, acreditamos que é responsabilidade do Estado e das instituições de ensino fornecer equipamentos adequados para facilitar a educação, seja em modelos virtuais, remotos ou remotos tradicionais.

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).

## 1. 2. A EJA na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 assegura, no artigo 205, sobre o direito à Educação a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Na década de 1990, foi promulgada a nova Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (Lei nº 9.394/96), em que a EJA passa a ser considerada uma forma de educação básica nos níveis fundamental e médio, com suas peculiaridades. É preciso refletir com firmeza sobre a importância da política educacional do governo brasileiro e reafirmar o compromisso do Estado com a sociedade em ampliar o acesso ao conhecimento, erradicar o analfabetismo e melhorar a qualidade do sistema educacional.



Isso abre uma discussão sobre a necessidade de políticas públicas de combate à exclusão social vivenciada pelos cidadãos brasileiros, considerando os fatores socioeconômicos e o acesso ao conhecimento como fatores do processo de transformação social (Brasil, 2000):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos passaram a valorizar ainda: as especificidades de tempo e espaço para seus educandos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA. As Diretrizes lançadas em 2000 também ressaltaram a EJA como direito e substituíram a ideia de compensação pelos princípios de reparação e equidade. Ainda, regulamentaram a realização de exames, oferecendo o Ensino Fundamental às maiores de 15 anos e o Ensino Médio a maiores de 18 anos (Brasil, 2000, p.66).

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, a educação constitui um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública, organizada por meio do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211), e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209).

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, que está disposto no Art. 208 § 1º, devendo ser assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Art. 208, I). Sendo, o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 2º).

O ordenamento jurídico constitucional estabelece no Art. 5º o princípio da dignidade da pessoa humana e determina que todos são iguais perante a lei. Esses direitos constituem garantias individuais, portanto, são considerados fundamentais para todos os cidadãos. Cury (2007), em seu trabalho de consultoria ao Conselho Nacional de Educação, afirma:

Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal (...) busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar (Cury, 2007, p.78).

Tal respaldo legal desdobra-se em políticas públicas de EJA. Razão pela qual, a LDB de 1996, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014 contemplam a EJA como modalidade de ensino, diante de um direito juridicamente protegido.

A Constituição de 1988 foi elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte presidida pelo deputado Ulysses Guimarães e composta por 559 membros. A Constituição de 1988 reconhece que a educação é direito de todo o seu povo ao fazer de toda educação um princípio que norteia o pleno desenvolvimento da disciplina para que ele possa exercer os direitos civis em sua sociedade como profissional qualificado, o que se apresenta no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” Alterações do Artigo 208 (Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009): Art. 1º Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações: 208. I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, p.46).

A ideia de implementar o Plano Nacional de Educação (PNE) foi introduzida na Constituição Federal, que previa o mecanismo de cooperação entre a Commonwealth para garantir o acesso universal à educação de qualidade e era, em certa medida, obrigatório. Portanto, as políticas públicas são decisivas no processo de garantir a continuidade da aprendizagem de jovens e adultos.

No mesmo contexto, a educação de adolescentes e adultos foi incluída no Programa Nacional de Educação (PNE), aprovado e aprovado pelo governo federal em 9 de janeiro de 2001. Esta legislação é sancionada com a Lei Nacional de Orientação e

Fundamentos da Educação (Lei nº 9.394/96) no Capítulo II da Educação Básica, Seção V, Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo do processo, esses fatos revelam o contexto da relação Estado/sociedade civil em que focamos as mudanças ocorridas na legislação educacional ao longo dos anos. A verdade é que, como direito e dignidade, os alunos da EJA adquiriram um campo profissional nesse sistema capitalista. Além das discussões mais importantes e recomendações específicas para a formulação de políticas públicas, a fim de valorizar a cidadania no campo do conhecimento e do conhecimento crítico.

### 1. 2. 1. A EJA na LDB nº 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais: princípios e fundamentos legais

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de dezembro de 1996, os níveis de Ensino Básico e Superior evidenciaram uma grande revolução que afetou toda a estrutura da educação nacional. A nova Lei promoveu intensos debates em vários setores da sociedade brasileira, por apresentar modificações na forma de condução do sistema de ensino brasileiro.

Ao ser reconhecida como modalidade de ensino, na LDB nº 9394/96, a EJA ganhou força, se concretizando como uma importante e necessária política de Estado, quando apresenta uma nova concepção de EJA, desfazendo com a compreensão posta na Lei nº 5.692/71, em que o entendimento de Ensino Supletivo, remete a ideia de suplência.

A Lei de Diretriz e Base Nacional de Educação (LDB) nº 9.394/96 é outro documento que rege e expressa o planejamento educacional brasileiro, orientado pelas políticas e diretrizes definidas na Constituição Federal e define o sistema educacional no Brasil da seguinte forma:

**art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996, p.36).

A referida LDB (1996) teve como principal objetivo adequar a definição da Constituição de 1988 para realizar a ação política do governo no campo da educação. Isso inclui práticas que consideram e articulam o desempenho dos sistemas de ensino, a formação continuada de professores, a reflexão pedagógica, a tecnologia e os recursos humanos para agregar a ação pedagógica em nível nacional.

Nesse sentido, a LDB 9.394/96:

[...] um marco diferencial na construção histórica dessa modalidade ocorre com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000. Com a LDB, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica [...] (Medeiros *et al.*, 2021, pp.178-179).

Na Lei nº 9.394/96, a EJA tem como finalidade a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização na idade própria. Assim, são dois artigos que a Lei nº 9.394/96 destina a EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A definição que traz este artigo esclarece a potencialidade da educação inclusiva e compensatória, presente nessa modalidade de ensino. Quando fala de “oportunidades educacionais apropriadas”, reconhece que é necessário cuidar das especificidades da clientela, apresentando oportunidades variadas, nas quais os educandos possam se encaixar, se sentirem participantes e sujeitos do seu próprio caminhar, em busca de inserção no processo formal de educação, quando almejam melhores condições de vida e de trabalho.

O Parágrafo 3º determina que a EJA deva se articular a Educação Profissional, sendo esta, uma necessidade premente, tendo em vista que a população que não possui escolarização, também, necessita que esta venha em consonância com uma profissionalização. O Art. 38 reconhece essa modalidade de ensino nos seguintes termos:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Nesse artigo pode-se perceber que se busca a garantia do direito à educação em sua plenitude, diante da oferta de Cursos e Exames, com os mesmos conteúdos que são ministrados para as crianças e adolescentes, evitando dessa maneira, que a modalidade se estabeleça dentro do conceito de uma educação “menor”, tida como aquela que se destina aos “coitadinhos” que não tiveram condições de estudar na idade, considerada própria.

O Art. 38 estabelece, ainda, a idade mínima permitida para a participação nos exames, que destinam aferir os conhecimentos dos educandos adquiridos no cotidiano, “na leitura de mundo” (Freire, 2005), por meios informais. A LBD assegura, ainda, a

formação continuada dos profissionais da educação, que deve ser oferecida de forma gratuita pelas respectivas secretarias de educação, por meio de programas e projetos que atendam às necessidades de cada sistema, em convênios ou parceria com universidades e demais instituições de ensino superior.

A formação de professores, e especificamente a formação continuada, é uma estratégia essencial para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novos horizontes na atuação do professor, no exercício da docência. A formação continuada tem como objetivo promover uma reflexão sobre a prática educacional nos aspectos técnico, ético, político e social.

#### 1. 2. 2. A EJA nos Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/14

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001 relativo ao decênio de 2001 a 2011, destinou um capítulo para a EJA, onde, além de apresentar um diagnóstico das condições da oferta, dando visibilidade para o número de pessoas, existentes em todo o território nacional, sem nenhuma escolarização ou necessitando dar continuidade aos estudos. Também, objetivos e metas, consideradas ousadas, em virtude da situação econômica vivenciada na época, que não é muito diferente dos dias atuais.

Nessa vertente, Di Pierro define que:

O capítulo dedicado à EJA no PNE aprovado pelo Congresso na forma da Lei nº 10.172/2001 teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos (Di Pierro, 2010, p.944).

Nas suas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, priorizando a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos, ao ensino fundamental público e gratuito. Já a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024, com apenas 20 Metas, apresenta o que muitos consideram uma “Carta de Intenção” para os próximos

10 anos. Com relação à EJA, as metas 9 (com 12 estratégias) e 10 (com 11 estratégias), tratam especificamente da modalidade:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, Lei nº 13.005/2014).

Na análise das metas propostas, percebe-se que o PNE 2014 a 2020, não abraça o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Porém, trata sobre a superação do analfabetismo e menciona as pessoas jovens e adultas nas metas relativas à universalização da educação básica (Di Pierro & Haddad, 2015).

Com relação à oferta da EJA articulada à educação profissional, considera-se um ganho, tendo em vista que uma parcela significativa das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, também carecem de uma profissionalização.

Em consonância com o PNE 2014-2024 em Roraima, para a construção do Plano Estadual de Educação - PEE foram realizadas audiências públicas com a participação de educadores, universidades e vários segmentos da sociedade, recheadas de amplos debates sobre a modalidade. Constituindo um momento rico de reconhecimento das necessidades, desafios e perspectivas para a EJA, no âmbito estadual.

Assim, em 2015 foi aprovada a Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação, no qual prevê os objetivos e as metas para garantir e fortalecer a qualidade da oferta e a operacionalização da EJA, em todo o Estado. Observa-se que a Constituição de 1988, a LDB atual, as Diretrizes Curriculares e os Planos Nacionais de Educação, denotam um esforço para que a EJA seja reconhecida como uma modalidade de educação, capaz de atender as necessidades educativas da população que dela necessita. Sendo necessário reconhecer, que houve um esforço nacional no sentido de criar normas para a Educação de Jovens e Adultos, o que configura uma evolução.

A EJA, nos instrumentos acima, saiu do campo dos sonhos e da utopia para constituir uma conquista legal, se estabelecendo como direito básico do cidadão. Porém, a aprovação de todo esse aparato legal, não garante que as pessoas tenham as condições

necessárias para estudar, sendo indispensável que a população cobre o seu cumprimento.

É possível constatar, que mesmo com esses avanços e passados 26 anos após o Encontro Internacional de Educação para Todos, na prática, as necessidades de aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas estão intrinsecamente condicionadas a vários fatores, que impedem a sua oferta, de forma satisfatória. Sendo, a formação do professor que atua nessa modalidade de ensino, um dos grandes desafios que necessita de especial atenção. Por esta razão, que se optou por investigar sobre a formação continuada do professor que atua na EJA, como forma de melhor compreender os desafios inerentes a essa formação.

### 1. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Para compreender a contextualização da educação de jovens e adultos no Brasil relacionada com as dificuldades de acesso ao ensino, é importante ressaltar que desde a colonização de Portugal no país, houve uma preocupação notável com o letramento dos adultos, apresentada por meio da alfabetização a qual tinha o intuito de doutrinar os índios para a conversão da fé católica, por mediação dos padres Jesuítas.

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (Lopes & Souza, 2010, p.3).

De acordo com Rangel e Ferreira (2008) a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é dividida em três períodos, os quais se destacam quando se trata dessa modalidade de ensino no país. Segundo as autoras, nas décadas de 40 e 50 surgiram diversas Campanhas Nacionais de Massa, as quais tinham o objetivo de acabar definitivamente com o analfabetismo.

Esse Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi aprovado no mês de janeiro no ano de 1947, por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta campanha foi planejada por Lourenço Filho, um educador que era preocupado com a educação social, no qual



liderou fortemente ações como o movimento de mobilização em favor da educação de jovens e adultos analfabetos do Brasil (Balsanelli, 2008).

No decorrer do ano de 1949, ocorreu a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca. Posteriormente, a Educação de Adultos começou a ser analisada como uma modalidade de Educação Moral. Em seguida, ano de 1963 o Ministério da Educação finalizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, encarregando assim, o professor Paulo Freire para elaborar um Programa Nacional de Alfabetização que idealizou sua proposta de alfabetização, surgindo assim, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, o qual foi extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

Cabe ressaltar que não somente este, como vários movimentos populares de alfabetização foram originados das ideias de Paulo Freire, como por exemplo, os movimentos populares de cultura (MCP), os centros de cultura popular do movimento estudantil (CPC) e o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB). Por volta de 1967, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Assim, desse movimento surgiram novas ideias e regulamentações quanto à Educação de Jovens e Adultos (Rangel & Ferreira, 2008). Essas novas ideias e regulamentações estão presentes na Proposta Curricular criada pelo MEC, para as classes de EJA, abordando que:

Ainda há poucos estudos nessa direção aplicados ao ensino de jovens e adultos. Sendo assim, abordagens teóricas que enfatizam o papel do ensino sistemático no desenvolvimento do pensamento desenham novas pistas para integrar de forma mais dinâmica a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” na educação crítica e criativa que os educadores de jovens e adultos desejam realizar (Brasil, 2002, p.33).

Entretanto para Januário et al. (2013), a modalidade de ensino para jovens e adultos foi reconhecida de modo satisfatório apenas na segunda metade da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a qual dispõe que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 2000, p.76).

Destarte, a EJA com o passar do tempo adquiriu progressos significativos legalmente falando, pois esta passou a ser um direito garantido na Constituição Federal de 1988, e com isso, se estabeleceram diretrizes para tal modalidade de ensino. Na mesma vertente, podemos citar a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB), pois esta colaborou igualmente para que houvesse a implementação da Educação de Jovens e Adultos, está na LDB é definida como “a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” além de conceituá-la como uma modalidade de ensino.

Logo, a educação de jovens e adultos tem como meta oficial oportunizar o acesso à escola a parcela da população que não concluiu os estudos na idade determinada pelo sistema regular de ensino (Brasil, 2000). A EJA é formada geralmente por alunos oriundos de classes sociais economicamente menos privilegiadas, que incluem empregadas domésticas, autônomos, desempregados, pedreiros, e tantas outras profissões geralmente de remuneração inferiores e elevada carga de trabalho, o que termina reduzindo o tempo disponível para dedicação aos estudos (Novo, Pinheiro & Mota, 2019).

A educação básica possui características diferentes para cada fase de seu desenvolvimento. Assim, a modalidade EJA é destinada aos indivíduos que não concluíram seus estudos no ensino regular. Esta modalidade em regra atende alunos de baixo poder aquisitivo, sendo que muitos foram obrigados a ingressarem no mercado de trabalho ainda em idade escolar do ensino regular (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, Brasil (2009, p.8) destaca que:

A Educação de Jovens e Adultos, então, tem o olhar voltado para pessoas das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram evadidos da escola. Jovens e adultos excluídos pelo sistema econômico-social e marginalizados, ao serem rotulados como analfabetos, demarcando uma especificidade etária e sociocultural.

O perfil do público atendido no ensino da EJA, formado predominante por alunos que nunca compareceram à escola ou abandonaram na modalidade regular, termina por exigir do professor metodologias capazes de motivar os discentes para aprendizagem, de forma a perceber a escola como um caminho de oportunidades para a vida adulta (Garnica et al., 2018).

Os alunos da EJA quase sempre já vivenciaram inúmeras dificuldades no cotidiano da vida, seja no sentido dos obstáculos à inserção no mercado de trabalho formal, seja no tocante a autossustentabilidade (Porcaro, 2011). Neste cenário, a escola deverá estar focada não apenas no desenvolvimento dos conteúdos que integram a base curricular da escola, mas em especial na busca de meios motivacionais que permitam

com que os alunos da EJA possam estabelecer sonhos, planejamento e metas da vida futura. Sem isso, dificilmente os discentes empregaram energia no sentido de apreender os conteúdos trabalhados (Gomes, 2010).

O papel do ensino da EJA não deve contemplar apenas os aspectos necessários a inserção dos alunos no mercado de trabalho, mas também possibilitar o domínio dos conhecimentos necessários à compressão da vida cotidiana de forma a permitir intervir na realidade do espaço de vivência (Garnica et al., 2018). Nessa perspectiva, Carneiro e Nunes (2017) ao tratarem sobre o ensino da EJA afirmam que:

Isso inclui dar a este educando o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido adequando a esse público um modelo de currículo que vá de encontro às necessidades e dificuldades desses jovens e adultos, atendendo principalmente às suas particularidades, pois quando retornam aos estudos tem dificuldade de conciliar família, trabalho e escola (Carneiro & Nunes, 2017, p.10).

Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser trabalhados de forma instigante para os alunos, considerando as experiências diversas apresentadas pelos alunos, seja as decepções até então vivenciadas, seja em referência aos sonhos (Gomes, 2010). O professor deve se adequar a essas características para facilitar a aprendizagem, tornando os conteúdos significativos no contexto social e político dos alunos que deverá atuar de maneira crítica e participativa no dia a dia de sua comunidade (Porcaro, 2011).

Entretanto, ao analisarmos as principais dificuldades relacionadas aos alunos da Educação de Jovens e Adultos primeiramente temos que nos reportar a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases que aborda as garantias, apresentada no artigo 37, mencionando que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Todavia, constatamos que, o poder público tem garantido apenas o acesso desses indivíduos à escola, mas a permanência dos mesmos não se tem dado muita importância, uma vez que o índice de evasão tem sido alto, e os alunos matriculados não há assiduidade, ou seja, uma frequência contínua (Balsanelli, 2008).

Esse fato fica evidente, pois todos os anos cerca de mais da metade dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos evadem, sobretudo em seguida ao período de recesso, podendo observar que a escola não visa buscar nenhuma estratégia para que tenha como objetivo solucionar tal problema. O motivo do alto índice de

desistência ocorre muitas vezes, pelo fato de a escola não atender às expectativas do público da EJA.

[...] a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos (Naif et al., 2005, p.402).

Tais aspectos muitas vezes não são levados em consideração, às instituições em sua maioria não têm fornecido um espaço que propicie a permanência dos alunos em relação à infraestrutura e métodos pedagógicos. Tendo em vista que o perfil de mais da metade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos já passaram pela escola e retornaram motivados pela família ou pela necessidade de qualificação para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que por muitas vezes as aulas são ministradas de forma mecânica e repetitiva, e deste modo poderá contribuir para o desestímulo dos alunos, e conseqüentemente, para a não permanência destes na escola. Além disso, o espaço físico e os materiais (melhor dizendo, a falta deles) também são fatores relevantes para justificar a grande evasão desses sujeitos (Balsanelli, 2008).

Ressalta-se ainda a atuação docente que quando não exercida com objetividade também contribui para acentuar a evasão escolar, pois o público desta modalidade de ensino tem um perfil marcado pelo ensejo da exclusão, devido vários fatores, como o abandono escolar para que se pudesse trabalhar e por fim, em idade irregular, buscar meios para seu reingresso no âmbito escolar, o qual lhe foi anteriormente negado por seu contexto de vida.

Sendo assim, é essencial mencionar que o professor tem o poder de “reencantar a educação significa, colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (Assmann, 1998, p.29). O exercício do professor é fundamental para diminuir a evasão escolar nesse segmento.

Deste modo, podemos compreender tal desafio lançado aos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois estes têm a responsabilidade de inovar suas aulas, com o intuito de torná-las atrativas e motivadoras, para que assim, possa ajudar o aluno

a vencer o desânimo, sendo está uma tarefa nada fácil, pois devido às dificuldades de espaço e recursos pedagógicos colaboram para tal evasão.

Assim sendo, impõem à educação em si o desafio de sugerir novos conceitos e práticas pedagógicas, os quais possam valorizar a função crítica e analítica. Porém, para que de fato, isso ocorra, é necessário que haja uma ruptura com a concepção bancária de educação, que por sua vez implica uma superação da forma escolar e do modo como está concebe os processos de aprender e ensinar (Soglia & Santos, 2010).

Percebe-se nesse sentido, a necessidade de buscar no âmbito educacional entender e solucionar os entraves que dificultam a aprendizagem da leitura, escrita e interpretação dos alunos que geralmente apresentam déficit no ensino médio e EJA (Garcia, Machado & Zero, 2013). Dessa forma, torna-se fundamental conhecer os problemas que têm dificultado o processo de aprendizagem da leitura e interpretação no ensino médio e EJA, no sentido de contribuir com um plano-ação que possa oferecer medidas positivas que venha auxiliar o ensino docente nesses segmentos (Lopes & Souza, 2010).

Nesse contexto, Freitas (2011) menciona que o sistema educacional necessita contribuir para possibilitar o processo de inclusão em todas as modalidades mudando assim o quadro de descaso e preconceito que cerca a educação brasileira.

### 1. 3. 1. Ensino remoto no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Compreendendo que a Terceira Revolução Industrial, conhecida como Revolução Técnico-Científica, trouxe diversas mudanças para todos os setores da sociedade moderna. Percebe-se que o universo educacional não ficou de fora desse processo e cada vez mais passa a fazer uso desses recursos no sentido de facilitar a pesquisa e o conhecimento. Sendo assim, torna-se necessário analisar e compreender os impactos que essas mídias têm provocado na sala de aula e no processo ensino aprendizagem (Oliveira, 2015).

Esses avanços tecnológicos e as tecnologias de informação trouxeram para o universo acadêmico e escolar uma nova visão que intensificou o processo de inclusão digital da educação que passam cada vez mais a integrar em suas metodologias recursos como TV pendrive, Data Show, aula em slides, vídeos educativos e aulas interativas. Esses recursos ingressam as Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs') que nas

últimas décadas invadiram o ambiente de alfabetização e aprendizagens como ferramentas didáticas pedagógicas (Silva, 2013).

Entretanto, é importante mencionar que apesar de tantos investimentos voltados para o uso das mídias na educação, pouco se tem avançado devido ainda ser vista por alguns professores como ferramentas complicadas o que apavora o docente que ainda está habituado com as metodologias tradicionais (Stinghen, 2016).

Essa problemática se acentuou significativamente com o contexto da pandemia do novo coronavírus mostrando que existe uma necessidade de repensar a educação brasileira quanto às novas tecnologias educacionais disponíveis para aprimorar o ensino presencial com a modalidade Educação a Distância (EAD) no sentido de contemplar o ensino remoto voltado para o público da EJA (Fiori & Goi, 2020).

Entretanto, nota-se que devido à pandemia o ensino foi duramente afetado, pois “muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento” (Dias & Pinto, 2020, p.546).

Logo, percebe-se a necessidade de se buscar metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado significativo e contextualizado, para que eles participem e interajam em seu processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Diesel et al. (2016) menciona que é necessário refletir sobre as novas metodologias a serem trabalhadas para ressignificar o ensino do segmento da EJA.

Dessa forma, é notório citar o uso das novas tecnologias educacionais que a partir da inclusão digital nas escolas, a educação passou por mudanças progressivas e o sistema educacional passou a exigir cada vez mais dos professores e alunos quanto ao uso das mídias e tecnologias de informação, como por exemplo, a TV, pendrive e o data show (Prado, 2013).

Esse processo de inclusão digital contempla as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê as aulas diversificadas com metodologias ativas abordando diversas áreas de ensino ou do cotidiano do aluno que pode também contemplar o segmento da EJA. No contexto atual, nota-se que cada vez mais a associação dessas ferramentas com o livro didático passa a ser usada pelo professor, no que tange o desenvolvimento do ensino-aprendizagem através da interatividade com as plataformas digitais como Google Meet, Zoom, Skype, Google Classroom, dentre outras que tem auxiliado o ensino no contexto da pandemia da COVID-19 (Góes & Cassiano, 2020).

Em sentido inverso, ressalta-se que o uso das mídias como recurso didático na sala de aula ainda gera receio entre os docentes e discentes, pois o uso do computador, TV, pendrive, data show, internet, tablet, entre outros se apresenta como objeto ou ferramentas desconhecidas e desafiadoras e que em muitos casos não contempla o poder de compra dos brasileiros (Prado, 2003).

Diante desse contexto, Brasil (2006) destaca que:

Educação é Comunicação e, como tal, deve estar atenta à questão da interatividade, não só entre os sujeitos, alunos e professores, mas também das tecnologias envolvidas, caminhando desde uma menor interatividade, como os casos clássicos de Cinema, TV e Vídeo, até grande interatividade, como nas comunidades de aprendizagem conectadas pela rede Internet. Integração de Mídias e Internet são tendências fortes nos dias de hoje (Brasil, 2006, p.07).

Apesar das dificuldades apresentadas quanto ao uso dessas ferramentas pode-se destacar que ocorreu um crescimento no setor educacional que passa a ingressar no seu processo de alfabetização e aprendizagens, mídias e tecnologias informacionais de educação como ferramentas didáticas pedagógicas. Porém esse crescimento ainda é muito sutil em vista da grande variedade de equipamentos disponíveis e recursos tecnológicos, bem como os investimentos voltados para a informatização da educação brasileira (Ferreira, 2008).

Dessa forma, apesar de ter ocorrido grandes investimentos no setor educacional, percebe-se que existem ainda grandes barreiras quanto ao uso das mídias na educação, uma vez que muitos docentes habituados com o sistema tradicional apresentam receio em utilizar esses recursos, por considerar que essas ferramentas são complicadas (Prado, 2003). Da mesma forma, os discentes apontam que o ensino remoto ocorre com desconforto, sendo cansativo e exige grande disciplina e comprometimento muito maior que o ensino presencial (Nogueira, 2020).

De acordo com Dias e Pinto (2020, p.546) no decorrer da pandemia escolas e universidades passaram investir e fazer o possível para atender seus alunos garantindo “o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente”, mostrando que não basta simplesmente investir em ferramentas digitais, sem capacitar seus colaboradores, pois certamente essa ação contribui para uma piora no processo de

ensino-aprendizagem dos alunos que pode ter consequências negativas a curto e a médio prazos.

Entretanto, Góes e Cassiano (2020) menciona que a partir do contexto da pandemia o ensino deve tomar novo direcionamento e as plataformas digitais passam a ser consideradas fundamentais como elemento único e exclusivo do sucesso em termos de enfrentamento da crise social que a sociedade mundial tem enfrentado com a COVID-19, onde essas ferramentas tem se tornado um braço prolongado do docente.

Dessa forma, deve-se considerar que muitos professores tiveram que num espaço curto de tempo aprender a utilizar as plataformas digitais (Google Classroom e Google Meet, entre outras), tendo que “inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas materiais que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online” (Dias & Pinto, 2020, p.546).

Conforme Vieira e Silva (2020) o fechamento das escolas ocasionado pelas medidas de distanciamento social sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) levou o Governo a adotar um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online e ensino remoto ou híbrido.

No que se refere ao segmento da EJA, essa modalidade de ensino tem sido ofertado por diversas plataformas públicas e privadas como o Ministério da Educação (MEC), Serviço Social da Indústria (SESI), entre diversas instituições de ensino que com a pandemia passaram a incorporar o segmento na modalidade Educação a Distância (EAD) (Nogueira, 2020).

Entretanto, quando se discute a Educação, e principalmente a EJA, deve-se considerar a realidade política, econômica e tecnológica que permeia o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, incorporando novos recursos didáticos e metodológicos no fazer pedagógico e o contexto socioeconômico do aluno (Dolinski, 2017).

Deve-se considerar também que o impacto das mudanças tecnológicas na sociedade exige profundas modificações no papel da escola, que deve interagir no desenvolvimento técnico e científico da modernidade, oportunizando maior acesso às diversas modalidades de ensino como a Educação a Distância (EAD) voltada para a EJA (Nogueira, 2020).

Entretanto, quando se fala na incorporação de conhecimentos tecnológicos a serem dominados pelos alunos, deve-se considerar que a modalidade de educação da EJA possui particularidades específicas, em especial pela faixa etária dos alunos



atendidos, bem como a disponibilidade de acesso a tecnologias modernas (Brasil, 2013). Sendo assim, Freitas (2011) menciona que a educação é processo contínuo que contempla todas as idades, gêneros e etnias e deve contribuir para possibilitar a amplitude do ensino.

Logo, quando se trata da EJA no contexto da pandemia, deve considerar que anterior ao surto da COVID-19, o Brasil já enfrentava diversos problemas na oferta e evasão dos jovens e adultos que optam pela modalidade EJA, e a pandemia trouxe a proximidade com as tecnologias educacionais, mas também mostrou o déficit que o país enfrenta com relação ao acesso à internet de qualidade e as ferramentas (computadores e celulares), bem como o panorama socioeconômico da população que busca a modalidade de ensino e por questões financeiras e de adequação de tempo acabam desistindo.

### 1. 3. 2. As representações sociais dos jovens estudantes da EJA

A análise das representações sociais dos alunos é uma série de interpretações da realidade (Moscovici, 2012). Essas interpretações da realidade, juntamente com os sujeitos da pesquisa, revelaram que, ao participarem dos grupos focais, buscavam discutir os temas currículo, juventude e cultura de forma aprofundada e intensiva, analisando as representações sociais dos alunos sobre o currículo, enfatizando a construção dos desafios e possibilidades dos percursos culturais. Em seguida, categorizamos as representações sociais da juventude a partir de entrevistas e grupos focais: juventude como faixa etária, juventude como valor, juventude como sinônimo de rebeldia e violência, juventude como cultura de ostentação (Moscovici, 2012, p.77).

A representação social da juventude pelos alunos é compreendida como uma faixa etária. O rigor da idade é um elemento essencial que não atesta o enredamento e a diversidade inerentes aos jovens de diferentes origens de vida. Conscientização da juventude por faixa etária, consciência da urgência da nova reestruturação curricular exigida pelo fenômeno da infantilidade da EJA, desconhecimento da complexidade das questões postas pela cultura juvenil e a ideia de escola como “intercultural fluida” e os “espaços complexos” (Moreira & Candau, 2013, p.15), o que pode dificultar a organização dos currículos relacionados à cultura jovem.

No entanto, outras representações sociais também se expressaram e transcenderam faixas etárias, como a juventude como valor, considerado um

comportamento que muitas pessoas encarnam na compreensão e na defesa de valores sobre um estilo de vida juvenil (Debert, 2010). Esses estilos de vida estão incorporados em roupas, cabelos, linguagem. Assim, a representação social como valor associa a juventude a comportamentos dinâmicos de vitalidade, realização e força, traços e comportamentos cobiçados e perseguidos como certo ideal social na sociedade (Ribeiro, 2004).

O uso de roupas, linguagem, penteados e adereços também são elementos de compreensão do valor da juventude, o que significa que adultos e idosos, independentemente da idade, podem ser vistos como jovens, dependendo de conexões e relacionamentos. A forma como os jovens vivem, o seu dinamismo, a sua forma de pensar e o fato de compreender a vida. Segundo Debert (2010, s.p), “a juventude perde sua associação com faixas etárias específicas e passa a manifestar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade, adotando formas adequadas de consumo de bens e serviços”.

A juventude transcende os rigores da idade e adquire elementos e contornos de heterogeneidade, e assim é vista como um valor social, intrincado com os diversos estilos e modos da juventude de hoje. Nessa conjuntura, interpretar a juventude como um valor nos permite romper com estereótipos, minimizar imagens e ampliar nossa compreensão sobre o comportamento de todos que têm como alvo a juventude (Debert, 2010).

Além disso, outra representação social da juventude é compreendida pelos alunos como sinônimo de rebeldia e violência. O desenrolar dos cenários políticos, econômicos e sociais relevantes para o nosso país hoje finalmente criou um cenário de hostilidade, violência e vitimização entre um segmento de jovens do país que são os segmentos mais vulneráveis da sociedade a situações de morte e violência (Wailselfi, 2015).

Como resultado, presenciamos e vivenciamos a violência envolvendo a vitimização juvenil em nosso cotidiano por meio das redes sociais e outros meios de comunicação, que se multiplicam quando reduzimos raça, gênero e classe social, comprometendo e dificultando como resultado O Projeto Viver (Abramovay et al., 2002).

Entendemos, no entanto, que essa assimilação decorre da falta de compreensão crítica da atual situação da vida social, principalmente entre os jovens do país,

especialmente aqueles de determinadas classes sociais, como argumentos inconsistentes (Fraga & Lulianelli, 2003).

A representação social dos jovens é sinônimo de rebeldia e violência, formando estereótipos de jovens violentos, uma resposta ao contexto e à vida cotidiana que esses jovens vivenciam, realizada e potencializada por meio das mídias sociais, televisão e rádio, cujos meios de comunicação são frequentemente acessados. por jovens estudantes (Moreira & Candau, 2013, p.19).

No entanto, essa representação social tem implicações no ambiente escolar da educação de jovens e adultos, dado o fenômeno da juvenilização, no sentido de reconstrução curricular, no sentido de desmascarar de forma tensa o estereótipo de que os jovens são agentes da violência, da desconstrução e da violência. imagens relacionadas dos jovens permitem que eles compreendam criticamente os diferentes contextos da sociedade, mudando a forma como encaram e percebem a realidade dentro e fora da escola (Wailselfi, 2015).

Por fim, a representação social da juventude como cultura do show-off se manifesta na forma como roupas, adereços e bens materiais criam tramas na vida juvenil. Estão associados à cultura de consumo, exibicionismo, roupas ostentação, celulares, estilos de vida, carros, joias, sapatos, chapéus, relógios etc., que formam um conjunto de elementos que identificam grupos de jovens que se gabam. A vida deles é transcrita como se justificando a juventude de uma maneira de se vestir, uma maneira diferente após a outra, sapatos novos, roupas novas, telefones celulares, novos produtos (Wailselfi, 2015).

Para os jovens, uma cultura de exibição constitui um poderoso elemento de poder, identificação, inclusão e modificação do status social dos alunos dentro de determinados grupos sociais. Dessa forma, tênis e chapéus de marca, relógios, roupas de “designer”, carros de luxo etc., são mais do que simples elementos de consumo social. São considerados marcadores da cultura juvenil, passaportes para grupos sociais, ferramentas de integração e reveladores da identidade grupal (Pais, 2003).

A juventude é transcendente e deve explorar não apenas “semelhanças prováveis ou relativas entre jovens ou grupos de jovens (por exemplo, em termos de situações, expectativas, aspirações, consumo cultural), mas principalmente as diferenças sociais entre jovens ou grupos de jovens. que existem” (Pais, 2003, p.29).

Tomando este cenário como referência, e considerando a amplitude e complexidade das percepções dos jovens, é necessário que a escola transcenda as

fronteiras da homogeneização para compreender e conceber a juventude em termos de sua história, sociedade, cultura e economia. No entanto, muitas escolas de EJA ainda vêem os jovens de nível social, e ainda é difícil entender esse jovem específico que está se apresentando em sala de aula (Wailsselfi, 2015).

Do lado do currículo escolar, as representações sociais configuram este currículo como sendo documentos padronizados. Os cursos estão implicitamente vinculados à imagem do documento normativo do histórico de transferência, referente à formação acadêmica do aluno: notas (aprovado/reprovado), disciplinas, carga horária, observações e demais informações pertinentes a este documento (Moreira & Candau, 2013, p.15).

A falta de participação dos alunos na construção do currículo escolar como artefato de construção social e cultural resultou em um silêncio construído historicamente, alienação e negação do reconhecimento das diferentes trajetórias de vida dos alunos da EJA como [...] estruturas fechadas, não todo conhecimento. Ocorre que nem todas as disciplinas e suas experiências e leituras de mundo têm lugar nessas áreas cercadas (Arroyo, 2013, p.17).

Nesse sentido, a consideração de cursos de construção social no âmbito escolar escritos por alunos da EJA exige esforço, aproximação, conflito e disputas territoriais. O engajamento e o engajamento efetivo dos alunos é, portanto, uma das chaves para a compreensão da autoria curricular e deve ser revisitado e ressignificado corajosamente em um movimento constante de delinear e traduzir a composição diversa da escola, de decodificar a experiência e o ambiente, a individualidade dos jovens alunos da EJA e coletiva (Arroyo, 2013, p.19).

### 1. 3. 3. Incluir 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 e 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, está se refere 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.

Com base nos estudos de Franco (2013, p.219):

É na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, que se tem mais dificuldade em implantar a inclusão digital e também onde mais deveria ter atenção, o que gera muitos desafios e discussões. Estes indivíduos já estão excluídos da sociedade por não saberem ler e escrever e com o advento das tecnologias, estes sujeitos se tornam também excluídos digitalmente. Com isso, fazer com que eles tenham acesso às TIC's permitirá a adesão à atualidade e também desenvolverem competências para a sua utilização como um auxílio na alfabetização.

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.

Segundo Santos (2016, p.27):

A função qualificadora visualiza a educação como uma chave indispensável para o exercício da cidadania. E, nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos corresponde a um direito frente à sociedade da informação e do conhecimento, caracterizando um componente da condição plena para uma participação ativa na sociedade.

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. As educações de Jovens e Adultos devem 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.

Segundo Silva e Yabuta (2015, p.11):

Quando pensamos em Jovens e Adultos, percebemos que a tecnologia é um viés para a inclusão social na educação dos mesmos. Através dela, o acesso a ações e informações torna-se possível, assim como possibilita a atualização voltada ao mercado de trabalho, seja qual for a área de atuação.

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 Benvenuti 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 que a maioria dos professores que utilizam tecnologias simples como lousas e pincéis tenham melhorado muito, fica claro que o uso de ferramentas tem estimulado o envolvimento de alunos e professores.

#### 1. 3. 4. 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).

Considerando, portanto, que a escola e a escolaridade constituem potente instrumento de emancipação social de todos os sujeitos e “que sua eficácia dependerá da qualidade das oportunidades de aprendizagem que se oferece” (Beraza, 2019, p.9), constata-se que essa concepção:

[...] coloca a educação escolar em outro patamar, como também coloca a formação de professores em perspectiva que se diferencia do privilégio dado apenas aos conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, coloca-os na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social (Gatti et al., 2019, p.34).

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 incontornáveis 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”. Para os professores, a formação nesta perspectiva:

[...] abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também (Gatti et al., 2019, p.35).

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.

Segundo Imbernón (2010, p.78), os professores devem assumir:

[...] a condição de serem sujeitos de formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem serem mero instrumento nas mãos do outro.

Nóvoa (2019) divide esta formação profissional em três etapas numa perspectiva de desenvolvimento. Para ele, entre a educação básica e a continuada, é igualmente importante que haja a “indução profissional”, a inserção dos jovens professores no ambiente escolar: um momento extremamente relevante que ajudará a construir profissionais com relacionamento profissional entre as pessoas.

O conhecimento dessas etapas reforça a ideia de que os professores nunca estão prontos, mas passam por diferentes momentos de formação e se desenvolvem profissionalmente em cada etapa. Essas etapas não devem ser desconectadas umas das outras ou distantes da prática do trabalho docente, pois as três etapas se configuram em um *continuum*:

[...] na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada é uma aprendizagem contínua, cumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem (Gatti et al., 2019, p.183).

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 limitam 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.

Quando se trata da especialização da EJA e dos professores que nela atuam, a tensão infere áreas onde teoria e prática se separam, simplesmente porque não há formação teórica ou específica para esse modelo, nem mesmo o Projeto Artístico VII. O artigo 4º da LDBEN 9394/96 considera as particularidades e necessidades dos alunos dos cursos de atendimento a jovens e adultos como elementos a serem considerados no ambiente de ensino, o que também consta no Parecer CNE/CEB 11/2000 como comparação. Os professores exigem mais que isso modelo deve estar de acordo com as características complexas deste modelo de ensino.

Arroyo (2006) demonstrou que pouca ênfase tem sido dada à formação do educador da EJA, pois é difícil definir o modelo de ensino e, portanto, a imagem do professor que ele precisa ter. Segundo ele, a EJA é historicamente falha e tende a generalizar o processo de formação de professores, ignorando a especificidade do modo que a formação precisa focar. Portanto, não são estabelecidos parâmetros para esse educador e, portanto, nenhuma política específica para sua formação (Soares & Pedroso, 2013).

Tais discussões não são recentes e distantes desde a criação de programas como o Movimento Nacional de Jovens e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL - 1969-1985), sem questionamentos sobre a formação de alfabetizadores, pois “a ideia de que o voluntariado, a facilidade, a instabilidade, o imprevisto e a educação como preparação para o trabalho persistem até hoje para formular ações para o público” (Soares & Pedroso, 2013, p.252).

Os problemas dessa falta de atenção e ação efetiva voltadas para a formação de professores da EJA são:

[...] escassa oferta de cursos de Pedagogia que oferecem a oportunidade de aprofundamento nessa modalidade de educação. No que se refere às licenciaturas, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino aprendizagem na EJA nos cursos de formação de professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, ou mesmo, Letras (Vargas & Fantinato, 2011, p.918).

Além da problematização que envolve o currículo do currículo inicial, deve-se ressaltar que a educação de jovens e adultos é um modelo, como mencionado anteriormente, com características específicas e temáticas distintas: respeitar essa identidade plural, ao mesmo tempo em que promove a libertação social.

Este é um desafio que só pode ser superado por professores que reconhecem a necessidade de desenvolvimento profissional a longo prazo. Um desenvolvimento que incorpora uma “postura de abertura e diálogo, comunicação relevante para o ambiente de cada aluno e os valores que eles trazem” (Soares & Pedroso, 2013, pp.256-257) com fundamentação teórica que servirá de base para sua prática e contribuir para o perfil profissional ideal de atuação na área.

Além da problematização que envolve o currículo do currículo inicial, deve-se ressaltar que a educação de jovens e adultos é um modelo, como mencionado anteriormente, com características específicas e temáticas distintas: respeitar essa identidade plural, ao mesmo tempo em que promove a libertação social (Soares & Pedroso, 2013, p.256).

Este é um desafio que só pode ser superado por professores que reconhecem a necessidade de desenvolvimento profissional a longo prazo. Um desenvolvimento que incorpora uma “postura de abertura e diálogo, comunicação relevante para o ambiente de cada aluno e os valores que eles trazem” (Soares & Pedroso, 2013, pp.256-257) com fundamentação teórica que servirá de base para sua prática e contribuir para o perfil profissional ideal de atuação na área.

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 da Educação de Jovens e Adultos (Soares & Pedroso, 2013, p.258).

### 1. 3. 5. Sentidos e significados atribuídos: EJA, currículo e a tecnologia

No mundo de hoje, a tecnologia nunca esteve tão presente, as crianças sabem desde cedo o que é um celular, os adolescentes são “vidrados” nas suas redes sociais, é o meio de informação e comunicação mais utilizado atualmente, obrigando as escolas a investirem novas tecnologias como ferramentas educacionais.

Conforme Gonçalves, Bulgo e Silva (2019) ressaltam:

[...]” O professor terá de aprender a trabalhar de forma colaborativa e a promover ações interdisciplinares. A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor colaborativo, que juntamente com seus colegas encontram novas formas de ensinar e de utilizar as TICs integrando tecnologia e educação” (Gonçalves, Bulgo & Silva, 2019, p.402).

Corroborando com o assunto, Masetto e Behrens (2006) descreve que as tecnologias digitais podem ser compreendidas por toda e qualquer ferramenta capaz de transmitir informação e comunicação que possa ser utilizada em cursos a distância para colaborar de forma importante, tornando o processo educacional mais proficiente e eficaz.

O uso pleno das ferramentas digitais pelos professores pode levar a atividades significativas, mas para isso deve estar sempre atualizado. Kenski (2007) afirma que quando as tecnologias digitais são totalmente utilizadas, elas levam a mudanças no comportamento de professores e alunos, levando a um melhor conhecimento e conteúdo de aprendizagem mais profundo.

No entanto, a introdução das TIC nas escolas apresenta enormes desafios, como a formação inadequada dos professores, as desigualdades sociais existentes, Polato (2009) relata que é cada vez mais difícil imaginar a vida sem as TIC e a disparidade entre os profissionais da educação. No entanto, sua inserção deve ser realizada de acordo com o disposto no artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil, que entrou em vigor em 5 de outubro de 1988, com referência indireta, mas que leva ao entendimento de que a existência e o uso da tecnologia educacional são essenciais:

[...]” Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – Erradicação do analfabetismo;

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade de ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988).

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) tornou-se ainda mais importante no contexto do mundo atual, que sofre com os problemas causados pelo novo coronavírus chamado SARS-CoV-2. Devido à sua alta capacidade de transmissão, afeta basicamente todas as pessoas do planeta. Resultando em medidas emergenciais de isolamento e suspensão das atividades presenciais, inclusive as acadêmicas.

Ananias (2020) relata em seu trabalho que a necessidade dessas ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas é evidente devido às medidas de quarentena. Toda a comunidade escolar deve se adaptar rapidamente às circunstâncias dessa pandemia, e a tecnologia é fundamental para a continuidade do trabalho escolar.

Ainda ressaltando Ananias (2020, p.15):

[...]” O atual cenário de isolamento social, ocasionado pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), obrigou as instituições de ensino a adaptar-se ao sistema de ensino não presencial. O ensino a distância é possível devido à utilização das tecnologias voltadas para a educação, que permite o livre compartilhamento de imagens, vídeos e arquivos em tempo real entre escola, pais, docentes e alunos” (Ananias, 2020, p.15).

Moreira e Morato (2020) expõem a importância das TICs em um mundo que vive a pandemia do COVID-19, argumentando que elas são a única opção de comunicação humana, e destacam a necessidade de refletir sobre seu impacto e uso, principalmente em ambientes educacionais. Diniz (2021) em seu trabalho, disse ele, as plataformas digitais que os alunos estão mais usando agora em meio a essa pandemia são Google Classroom, Google Meet e Moodle.

O Ensino Emergencial a Distância (ERE) pode ser entendido como educação escolar mediada por tecnologia usando plataformas educacionais. Apesar de estar diretamente relacionado ao uso de tecnologias digitais, a diferença entre ensino a distância e ensino a distância deve ser considerada, pois este último possui um conceito próprio de método teórico, com materiais didáticos específicos e apoio de tutores (Morais et al., 2020).

Segundo Corrêa & Brandemberg (2021), a nova realidade está tão distante do que os professores estão acostumados, que mesmo os professores que já utilizam um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) não esperavam que a realidade fosse tão repentina, urgente e praticamente obrigatória, os professores devem aprender a utilizar plataformas de videoconferência como: Zoom Meetings, Skype, Google Hangouts e Google Meet; e plataformas de aprendizagem como: Google Classroom, Moodle e Microsoft Teams.

Silva et al (2021) afirmar em seus estudos:

[...]” O uso das tecnologias digitais pelo professor foi essencial para a manutenção do ensino, com destaque para o aplicativo WhatsApp. Essas tecnologias foram a principal via de trabalho que permitiu o andamento do ano letivo poupando vidas, isto é, evitando a contaminação dos membros da comunidade escolar pela COVID-19” (Silva et al., 2021, p.17).

Silva et al. (2021) também descrevem que alunos e professores enfrentam dificuldades nesse novo modelo de ensino, como acesso à internet e equipamentos adequados, problemas financeiros para os alunos e seus familiares, e até mesmo problemas psicológicos para a comunidade escolar como um todo. No novo modelo de ensino com a tecnologia da informação e comunicação como principal meio de interação, alunos e professores enfrentam alguns desafios e finalmente ganham mais espaço na educação.

#### 1. 3. 6. Concepção pedagógica da política da EJA no município de Manaus

O impacto das recomendações de organismos internacionais se reflete na política pública de educação do Brasil, especialmente para a EJA. Para Akkari (2011, p.12), política educacional é “um conjunto de decisões pré-determinadas” que estabelecem metas de curto ou longo prazo a serem alcançadas.

No desenvolvimento de políticas públicas, devido ao vínculo com o setor econômico, eventualmente haverá um descompasso entre o que deve ser feito e a conveniência da agência financiadora, resultando nas consequências da não implementação ou atraso das medidas, ou seja, a forte presença de interesses, relacionados pela força do desejo sexual.

Nessas cadeias de interesse, existem os principais atores, a saber, o Estado e o mercado, impulsionados por organismos econômicos, e o poder dos grupos populares é



minimizado ou suprimido, sendo estes excluídos do processo decisório. Sem dúvida, a relevância dessa força influenciará o processo de formulação de políticas públicas. Hofling (2001, p.38) afirma que “uma sociedade reflete interesses e arranjos conflitantes que permeiam a esfera de poder das instituições estatais e da sociedade como um todo”.

Vale ressaltar que as políticas educacionais devem partir das necessidades sociais, sendo fundamental a participação cidadã na formulação e formulação de políticas públicas. No entanto, as políticas públicas do país, em sua maioria alinhadas à ordem econômica neoliberal, minaram os anseios do povo brasileiro, especialmente dos menos favorecidos.

Para adequar as reformas do Estado brasileiro à ordem econômica produzida pelos organismos internacionais, as reformas educacionais foram definidas na política pública de educação de jovens e adultos, mais precisamente a partir de 1996. Peroni (2003, p.22) comenta que “as mudanças na política educacional dos anos 1990 devem ser entendidas como parte da importância de redefinir o papel do Estado”. Nesse sentido, é necessário analisar essas reformas no contexto de mudanças maiores.

Essas mudanças estão diretamente relacionadas à crise do capital, e a resposta à crise do capital recai sobre a política mundial, e essa situação se constitui em vários aspectos. Segundo Peroni (2003), no contexto brasileiro isso significa redefinir o papel do Estado, portanto, na forma de financiamento dos serviços sociais, especialmente da educação. A respeito das funções do Estado, a autora (2003, p.62) faz a seguinte análise dos planos da reforma do Estado, em 1995:

O Estado tem fortalecido suas funções de regulação e coordenação, particularmente em nível federal, mas, ao passar o controle político ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando-as, ele transfere também a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado. Por serem fundamentadas no neoliberalismo, essas reformas reforçaram o processo de expansão e materialização do capital, reduzindo o papel do Estado ao modelo de estado mínimo.

Como enfatiza Peroni (2003, p.33), “o estado mínimo proposto é o mínimo para a política social”. Ainda conforme Peroni (2003, p.66) também destaca que “o Estado como estado último da capital permanece extremamente, e muito mais. A educação de jovens e adultos não é uma área nova de discussão.

Na visão de Arroyo (2007, p.20), “não há dúvida de que a implantação da EJA como área específica de responsabilidade pública nacional é uma das atuais fronteiras”. O reconhecimento da EJA na legislação brasileira significa um grande avanço na garantia da “educação básica obrigatória e gratuita, inclusive as inaceitáveis na idade adequada”, conforme consagrado na Constituição Federal de 1988 (I, art. 208).

A CF/1988 também estabeleceu a erradicação do analfabetismo (I, art. 214), considerando que a lei deve conformar-se a uma lei superior. Percebe-se que o texto original da Constituição de 1988 expressa o reconhecimento da necessidade de garantir o ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo para a população fora da idade escolar.

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. Para Cury, 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, médio e médio, com ênfase no processo de alfabetização, na forma de ensino presencial, semipresencial, ensino a distância e exames (art. 3º da Res. nº 137/2012 – CEE). Os cursos presenciais têm por base a Proposta Curricular da EJA de 2008, ainda em vigor.

Os cursos estão organizados por etapas. O primeiro segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental distribui-se em 1ª etapa: 1º ano; 2ª etapa: 2º e 3º anos; e 3ª etapa: 4º e 5º anos. O segundo segmento (6º ao 9º ano) e o ensino médio estão organizados em uma única etapa (SEDUC/Proposta Curricular da EJA, 2008).

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 ao vivo, 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 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 currículos 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).

A pesquisa aponta para uma ideia de cientificidade, o que auxilia a ciência em seu entendimento e na organização de atividade sistematizada e de construção do conhecimento. Segundo Marconi & Lakatos (2010, p.139) a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais.”

No entanto, para se construir o conhecimento, a ciência apropria-se de padrões metodológicos que lhes servem de subsídios para o alcance de seus objetivos. Tais padrões metodológicos constituem-se em um conjunto de métodos e procedimentos, organizados em etapas, que facilitarão a elaboração de um trabalho científico bem fundamentado e capaz de esclarecer as ocorrências da realidade.

Os recursos para a aplicação da metodologia também são de fundamental importância para o progresso do trabalho, pois eles permitem que a partir de suas escolhas, o pesquisador se aproprie de instrumentos capazes de investigar e coletar os dados necessários facilitando a tarefa, a construção do conhecimento e o esclarecimento da realidade, pois “é no conhecimento científico que o homem descansa sua busca por verdades” (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p.32).

No pensamento de Ludke & André:

Quanto à natureza das fontes, dar-se-á através de pesquisa bibliográfica, análise documental constituída de uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, pois na busca de identificar informações por meio de registros que podem ser leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, arquivos escolares, etc. (Ludke & André, 2014, p.44).

Esse estudo foi norteado pela metodologia que está inserida na pesquisa qualitativa que é usada para tratar dos temas que permitem a compreensão do fenômeno em suas subjetividades e individualidades. Isto aconteceu baseado nas discussões teóricas dos autores sobre o problema de pesquisa, para que o aprofundamento durante o desenvolvimento do estudo tivesse continuidade e desta forma, além de traçar um histórico sobre o tema em questão, também pode ajudar a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.



Segundo Grossi (2011), pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Assim, a pesquisa participante busca conhecer e agir para encontrar uma ação de mudança em busca do benefício do grupo estudado. Portanto, a pesquisa participante é uma pesquisa que o pesquisador entra em contato com os sujeitos da investigação e interage com eles. Essa interação, visa resolver problemas encontrados durante o processo da pesquisa participante.

## 2. Objeto de estudo

O pesquisador ao iniciar uma investigação científica deve antes pensar em um objeto que mereça ser pesquisado de modo científico e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. O assunto escolhido deve ser exequível e adequado em termos tanto dos fatores externos quanto dos internos ou pessoais (Lakatos, 2003).

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os desafios dos professores da EJA durante o ensino remoto em uma escola de ensino fundamental, pública, municipal da cidade de Manaus, no Amazonas.

### 2.1 Justificativa da investigação

A EJA tem desafios contemporâneos para realizar a escolarização de pessoas que não foram alcançadas pela educação formal. 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 são 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.

A presente temática é relevante e atual para a sociedade, assim como para a inovação da prática do professor. Poucos estudos sobre o trabalho docente no contexto da EJA em tempos de pandemia foram ainda realizados, fazendo-se assim necessário evidenciar essa nova realidade para fornecer indícios e percepções sobre a docência em tempos de pandemia.

Dessa maneira, o uso das ferramentas tecnológicas se configura por meio da necessidade humana, em aprimorar cada vez mais seus conhecimentos, pois, parte de uma precisão da prática humana que tem se intensificado na sociedade em geral. A busca por essa dinâmica de apropriação do avanço tecnológico, pode ser vista por meio de práticas pedagógicas e do uso integrado desses recursos na educação.

Portanto, pode-se argumentar que se justifica a importância dos profissionais de informática no laboratório, principalmente nas turmas de EJA, onde há alunos de diferentes idades, raças e convívios sociais, sendo essas dificuldades agravadas pelo fato de algumas salas. Em vários locais, em espaços públicos ou em locais onde nem mesmo as condições físicas estão disponíveis para realizar a prática de informática com os alunos. Portanto, medidas devem ser tomadas para permitir essa inserção, como: uso de ferramentas móveis destinadas a introduzir a abordagem aluno-professor.

## 2. 2. Problema da investigação

É um direito fundamental do ser humano o acesso ao conhecimento, e a aprendizagem deve ser um compromisso fundamental da educação escolar. Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. No entanto, ensinar não é uma tarefa fácil e isso vem sendo uma das maiores preocupações no âmbito educacional de todos os níveis de ensino.

Os desafios da prática docente tornam-se ainda mais difícil diante de um novo cenário. A partir de março de 2020, houve a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino, seguindo um decreto do Ministério da Educação (MEC) devido ao surgimento de uma crise sanitária de proporção mundial, gerada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que provoca a doença denominada Covid-19, altamente

letal para os seres humanos, acarretando isolamento social da humanidade como medida necessária para evitar a propagação do vírus.

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 que é marcado pela negligência dos governos vê seus professores com desafios ainda mais acentuados na prática docente.

A crise sanitária imposta a toda a sociedade no mundo, aparece como uma espécie de ressonância que a escola enfrenta já somadas à desigualdade do acesso à educação pública de qualidade. Tal dinâmica se reflete na apropriação da tecnologia nas práticas pedagógicas. Isto se revela nos estudos que abordam a integração das tecnologias à educação.

Portanto, a proposta não é simplesmente substituir algo pelo que já existe, mas tornar recurso tecnológico de certa forma proveitoso e eficaz, no que tange a pedagogia dentro do ambiente escolar. Para isso uma mudança na postura docente se torna essencial, pois a escolha de recursos passa pelo professor e o possibilita torná-los significativos.

Dessa maneira o uso das ferramentas tecnológicas se configura por meio da necessidade humana em aprimorar cada vez mais seus conhecimentos, pois, parte de uma precisão da prática humana que tem se intensificado na sociedade em geral. A busca por essa dinâmica, de apropriação do avanço tecnológico, pode ser vista por meio de práticas pedagógicas e do uso integrado desses recursos na educação.

Na situação atual, em que o sistema educacional está vivenciando, é de suma importância, antes de impor qualquer coisa para o aluno, conhecer a realidade familiar, pois nem todas as pessoas possuem situações financeiras iguais. O cenário apresentado pela pandemia desponta para o aprofundamento das desigualdades e da discriminação, sabendo-se que a imposição desta modalidade de ensino não antecedeu um diagnóstico da realidade dos alunos, quanto às condições de ingresso nesta realidade virtual.

Conforme Stevanim (2020) acrescenta, “a desigualdade de acesso à internet é mais um obstáculo na trajetória dos estudantes”, assim, essa separação aponta para um desgaste que pode ocasionar uma ruptura entre aluno e escola.

Percebe-se com evidência que durante o ensino remoto, muitos alunos têm desaparecido das plataformas digitais utilizadas pelos professores e quando localizados alegam que não tem internet para fazer as atividades ou que estão trabalhando por demasiado, neste momento pode ser encontrado os indícios que os alunos nem sempre estão confinados com seus familiares em ambientes domésticos, o que de fato demonstra a um precário espaço virtual.

Mediante esse contexto se fez interessante responder às seguintes questões investigativas: De que forma o professor aplica os conteúdos durante a realização das aulas remotas na EJA? Quais são as dificuldades que o educador enfrenta no processo ensino aprendizagem do aluno não presencial? Quais são os fatores que contribuem para as dificuldades da prática docente durante as aulas não presenciais? O professor está realmente capacitado para ministrar aulas pelo ensino remoto?

Assim sendo, a investigação em pauta teve como trilha a busca por respostas sobre a indagação-motriz, a qual é chamada de questão problema: Quais são os desafios do ensino remoto na prática docente da educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Manaus, Amazonas, Brasil?

## 2. 3. Objetivos da pesquisa

### 2. 3. 1. Objetivo geral

- Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Manaus/AM.

### 2. 3. 2. Objetivos específicos

- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas.
- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor do processo ensino aprendizagem.
- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática

pedagógica estimulante.

- Averiguar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

#### 2. 4. Decisões metodológicas: desenho e enfoque

As percepções metodológicas descritas por Gil (2014, p. 26) definem pesquisa como sendo um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem como principal objetivo, descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A pesquisa científica tem como finalidade dar respostas ao problema da investigação, atitude determinada pelo tempo e pela dedicação do pesquisador em buscar um método que dê sentido coerente e real a resolução do problema da investigação.

A metodologia da pesquisa científica deve sempre estar pautada em seu objeto de estudo, problema e objetivos da investigação, para que toda construção metodológica se mantenha coerente e consiga responder a grande questão levantada.

Com intuito de responder aos objetivos do estudo, partindo das questões que deram fundamento a pesquisa, para melhor entendimento dos fenômenos, concepções e sujeitos, a pesquisa teve como enfoque o método qualitativo. Campoy (2018) relata que o “enfoque é a posição, ponto de vista, que pesquisador tem em função da coleta de dados, como se analisam e como se interpretam, em relação a um objetivo”. No âmbito das ciências sociais, há uma tendência que se utiliza de forma sinônima os termos paradigma e enfoque” (p.43).

Diante dessa abordagem o desenho desta investigação se enquadra como descritiva, de corte transversal com enfoque qualitativo. Conforme relatam Sampieri, et al (2013), o desenho é “o plano de ação ou estratégia que desenvolvemos para obter a informação que queremos em uma pesquisa.” (p. 140).

O desenho da investigação foi o fenomenológico que de acordo com Campoy (2018),

A fenomenologia como método se define como ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explica em si mesmo, que se preocupa pela essência do que foi vivido. A fenomenologia parte da suposição de que existe nas coisas, uma essência que pode ser acessada através das observações empíricas que, relacionadas entre si, permitem a

representação dito fenômeno na consciência, sem recorrer as teorias, deduções e suposições procedentes de outra disciplinas. (p. 267).

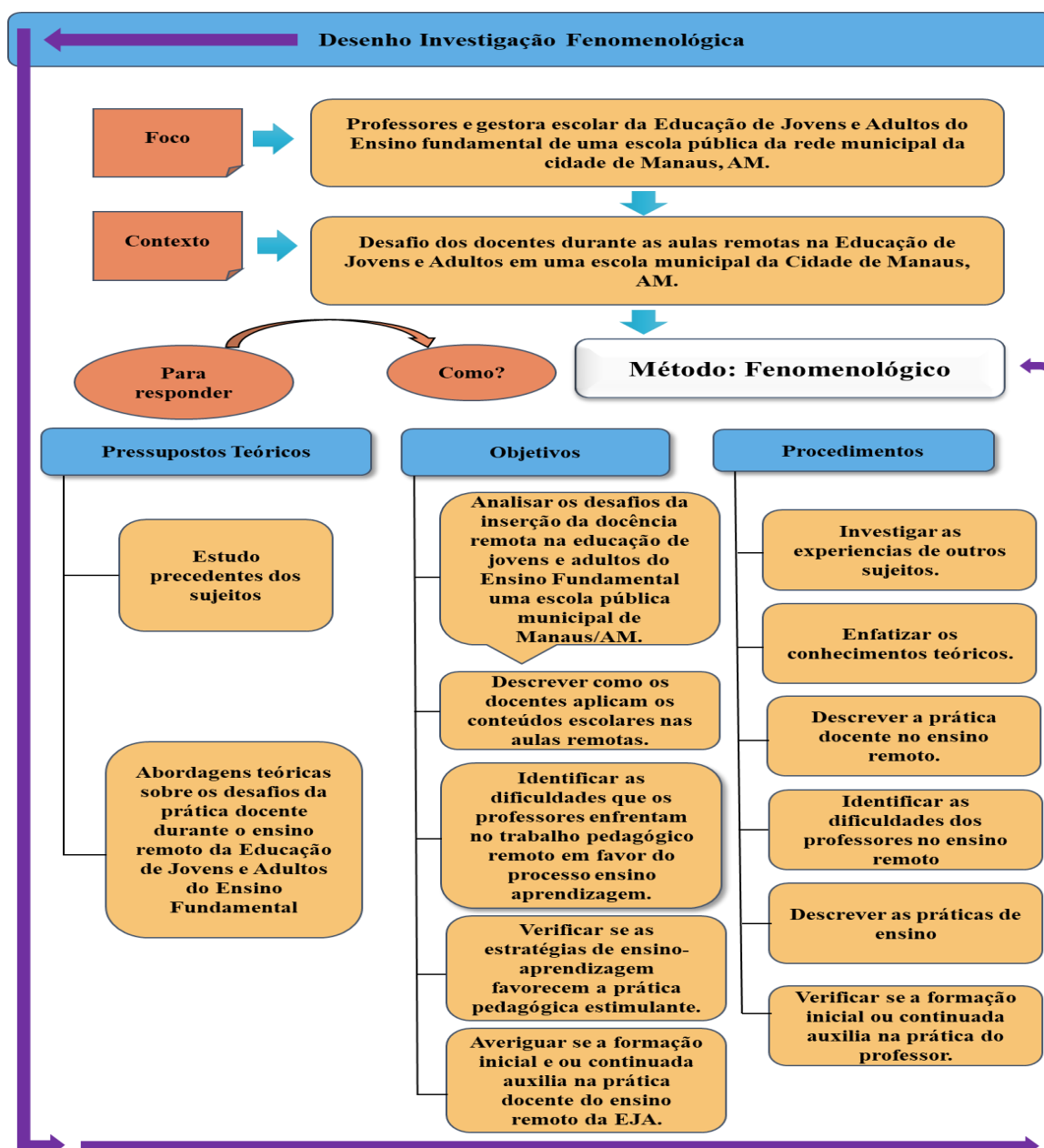
Portanto, a partir do ponto de vista dos participantes, foram selecionadas, interpretadas e registradas as percepções, os comentários e as informações da realidade natural, abstraídas e compreendidas. A fenomenologia é base teórica deste estudo, levando à compreensão e interpretação da realidade, dos significados, das pessoas, das percepções ligadas a determinados fenômenos.

Para Campoy (2019, p.276) a fenomenologia é como método que não parte do desenho de uma teoria e sim do mundo conhecido, de quem faz uma análise descritiva com base nas experiências compartilhadas.

Dessa maneira, o desenho da investigação possibilita ao pesquisador responder questões levantadas de forma mais assertivas. Almejando uma melhor compreensão, a figura 1 a seguir, mostra o desenho da investigação fenomenológica, onde ilustra sobre o plano delineado com a descrição da investigação.

Figura 1

Desenho da investigação



Fonte: Torres (2014). Adaptação por Moraes (2023).

Com base neste desenho fenomenológico, foi possível analisar os desafios do trabalho docente durante o ensino remoto da EJA, em uma escola da rede pública. Foi abordado nesta investigação o modelo corte transversal, de forma a analisar o objeto de estudo, ou seja, a prática docente no ensino remoto, em um momento específico, situado nos meses de agosto a dezembro de 2022.

No corte transversal descrito por Sampieri, Collado & Lúcio (2006, p. 226), os pesquisadores coletam dados em um só momento, em um único tempo. Seu objetivo é

descrever variáveis e, analisar sua incidência e inter-relação em dado momento (ou descrever comunidades, eventos, fenômenos e contextos)”.

A intenção desse estudo foi chegar aos resultados propostos pelos questionamentos, objetivo geral e específicos, mas principalmente responder à pergunta problema central da pesquisa.

O estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fenômenos no seu estado natural do mundo físico, aqui postulado como a prática docente no ensino de jovens e adultos, essencialmente realizada pelo pesquisador, torna-se possível através da pesquisa denominada descritiva. Então, detalhadamente as características do objeto pesquisado foram descritas em detalhes da maneira como aconteceram.

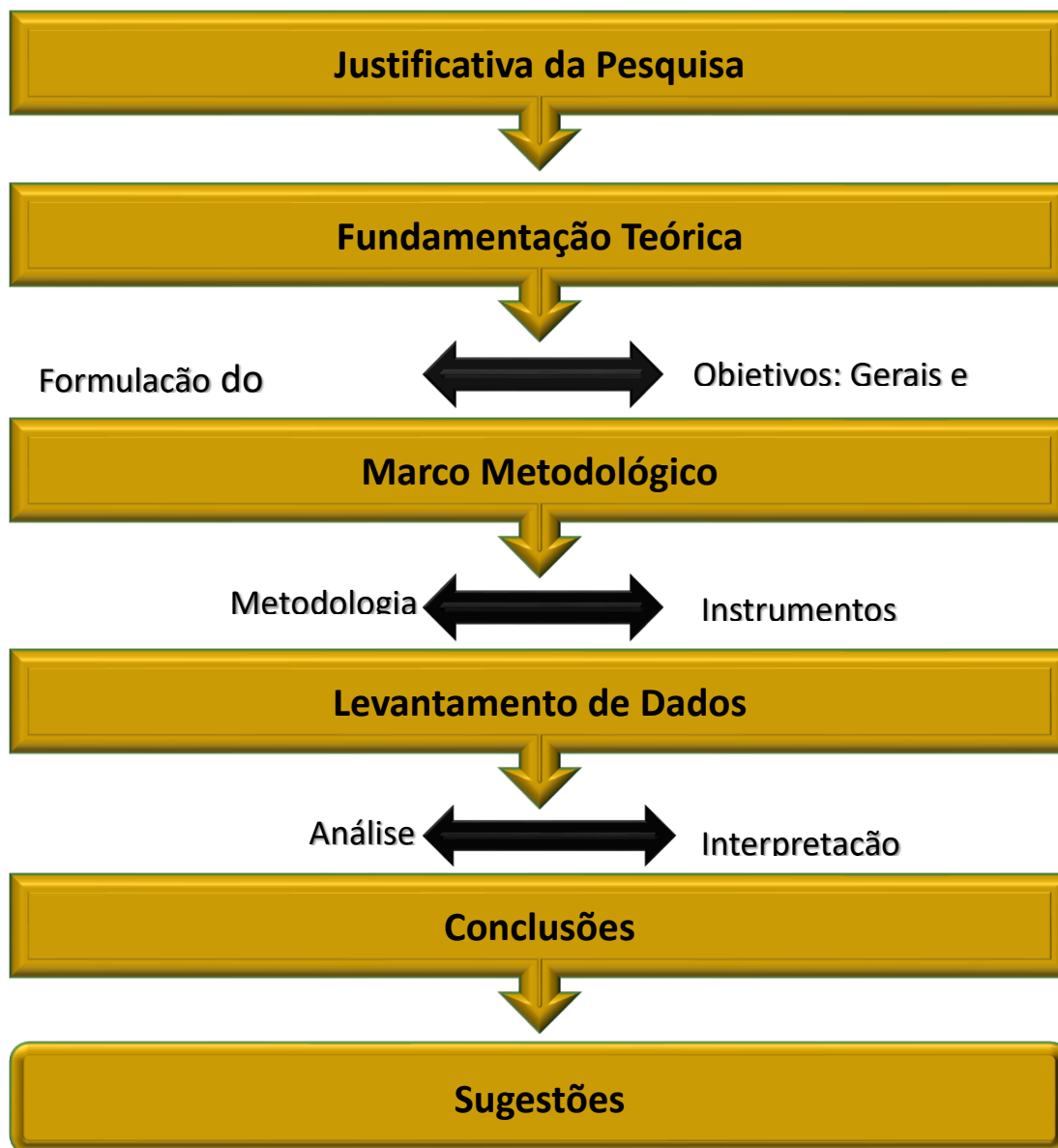
Dessa maneira, este estudo foi eleito como descritivo, com enfoque qualitativo como melhor forma de chegar aos resultados esperados, pela natureza dos dados coletados e por tratar-se de uma investigação que busca analisar os desafios da inserção dos professores da EJA no ensino remoto.

A figura 2 ilustra como foi realizada a pesquisa, destacando as etapas da investigação que foram coletadas a partir da análise qualitativa, em busca de responder os objetivos, para no final propor a interpretação completa dos dados estudados.



**Figura 2**

*Etapas da realização da pesquisa científica.*



Fonte: Abrantes, adaptado por Moraes (2023).

Esta pesquisa descritiva com proximidade à exploratória, teve a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito da prática do professor na realização das aulas remotas, no contexto da pandemia da Covid-19, analisando a realidade e suas características de atuação dos docentes dos anos finais da EJA do Ensino Fundamental em um estabelecimento de ensino público.

A investigação foi conduzida tendo consciência que esse tipo de pesquisa não nos permite fazer nenhum tipo de avaliação sobre o objeto em estudo. Campoy (2018, p.

245) nos atenta que “o objetivo da etapa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida”.

Foi utilizado o método qualitativo, pela cognição abrangente dos desafios do ensino remoto, em tempos de pandemia, no contexto da prática docente nas fases finais da EJA do Ensino Fundamental. Qualitativamente, um pequeno número e intencional de participantes foi considerado, uma vez que análises subjetivas estruturam o enfoque qualitativo, retratadas pela interpretação dos fenômenos com concessão de significados. Os conhecimentos teórico-empíricos oferecem base a tipo de análise. Assim sendo:

A investigação qualitativa é um conjunto interpretável de materiais práticos que torna o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Converte o mundo em uma série de representações que inclui notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, conversações e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica um enfoque interpretativo, de enfoque naturalista do mundo. O principal objetivo da investigação qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tratando de dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin e Lincoln, 2011, p.3).

Para Minayo (2011, pp. 21-22), o enfoque qualitativo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Por sua vez a pesquisa qualitativa pode ser mais bem contextualizada quando nos atrelamos a estudar Campoy (2018, p. 254, apud Denzín e Lincoln, 2011, p. 3) quando nos situa em relação à função da pesquisa qualitativa:

A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável, materiais práticos que fazem visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo. Convertem ao mundo uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica em um enfoque interpretativo, um enfoque naturalista do mundo.

É possível ampliar o conhecimento sobre a pesquisa qualitativa, ou seja, uma maior amplitude dos dados ao descrever e interpretar as informações apresentadas pelos participantes, sobre os desafios enfrentados pelos professores da EJA durante as aulas remotas, bem como, possibilita uma visão ampliada da realidade da temática em questão.

Mediante pesquisa de cunho social, vimos à importância de apontar resultados qualitativos, como fator essencial para uma abordagem coerente dos resultados, já que estamos falando principalmente das dificuldades dos professores da Educação de Jovens e Adultos durante o ensino remoto.

Haja vista, Minayo define o enfoque qualitativo como algo que “responde as questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2011, p. 21). Qualificar as respostas é o propósito desse enfoque, apresentar opiniões, credíveis sobre o tema posto em questão. Bem assim relata Campoy “compreender e explicar as crenças e os comportamentos no contexto em que se produzem” Campoy (2018, p. 253, apud Draper, 2004, p. 642).

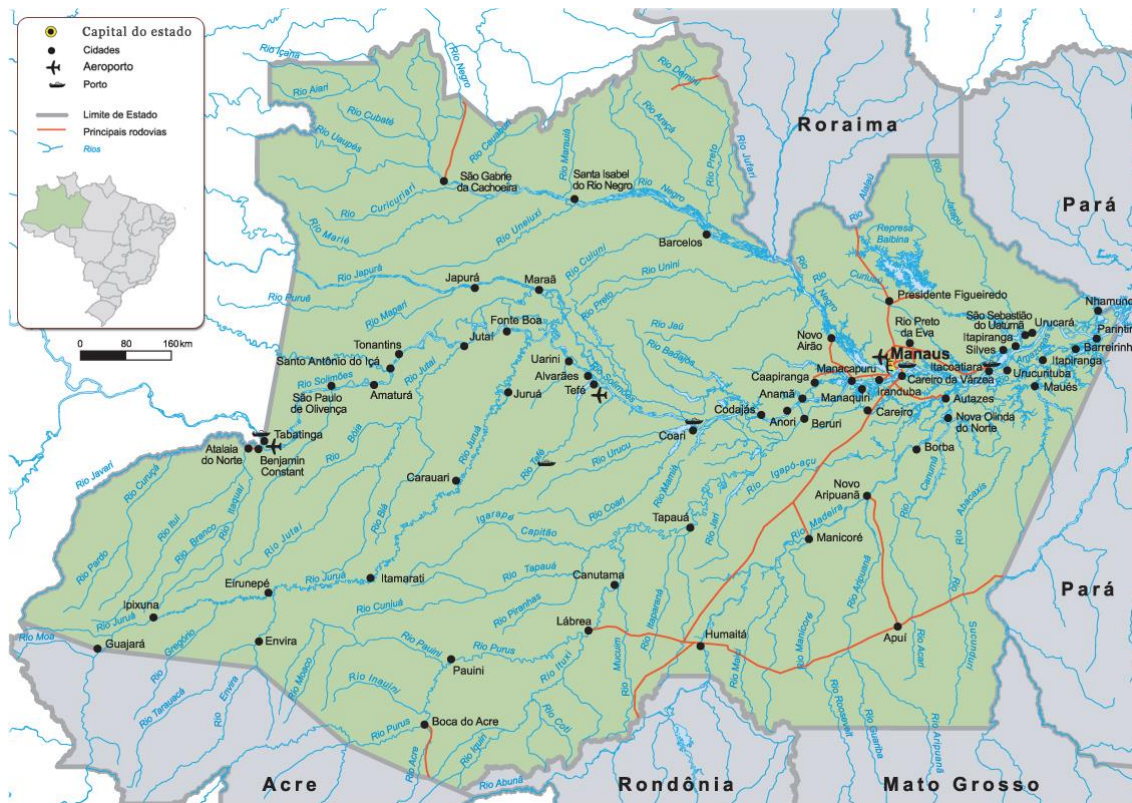
O caráter subjetivo do objeto analisado nesta pesquisa envolve o agente humano enquanto profissional da educação. Desse modo, o pesquisador desta investigação qualitativa esteve consciente de sua função e atento às aberturas de interações com os participantes, pois para Sampieri, (2014, p.39) os pesquisadores devem estabelecer maneiras inclusivas de descobrir as múltiplas visões dos participantes e adotar papéis mais pessoais e interativos com eles.

## 2.5. Contexto da Pesquisa

Este estudo científico foi desenvolvido na cidade Manaus, capital do Estado do Amazonas, região Norte do Brasil (Figura 3). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade possui uma população de 1.802.014 de habitantes com uma estimativa para o ano de 2021 de 2.255.903 pessoas, sua área territorial é de 158,06 hab/km<sup>2</sup>. [dados do censo de 2010].

**Figura 3**

Mapa do estado do Amazonas, Brasil.



Fonte: <https://www.guiageo.com/amazonas.htm>

Com referência a educação nas escolas de Manaus a rede de Ensino do município ofertou em 2021 cerca de 250 mil vagas para alunos do Ensino Fundamental distribuídas na zona urbana, rural e ribeirinha da cidade.

Os dados de desenvolvimento da educação na cidade de Manaus são evidenciados na tabela 1, como taxa de escolarização, IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, matrículas de alunos, quantidade de docentes no ensino fundamental e ensino médio, quantidade de escolas do ensino fundamental e do ensino médio, conforme a seguir:

**Tabela 1**

*Índice de desenvolvimento da educação escolar no município de Manaus em 2019 e 2020.*

Categoria	Valores
Taxa de escolarização de 6 a 14 ano [2010]	92,2%
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) – [2019]	6,0
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (rede pública) – [2019]	4,8
Matrículas no ensino fundamental [2020]	331.842
Matrículas no ensino médio [2020]	109.663
Docentes no ensino fundamental [2020]	11.561
Docentes no ensino médio [2020]	4.200
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	742
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	175

Fonte: IBGE (2010). <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Obtido em Acesso em [21] [02] [2023].

## 2.6. Delimitação da pesquisa

O lócus da pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino de Manaus. É relevante ressaltar que foi escolhida por ofertar aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A instituição está localizada na zona periurbana da cidade e tem um pouco mais de 1 mil alunos matriculados no ano escolar de 2023. É uma escola de médio porte com 10 (dez) salas de aulas, atendendo jovens estudantes do Ensino Fundamental anos finais de ensino regular e de modalidade EJA.

A instituição pública de educação básica oferece aulas do Ensino Fundamental II, anos finais (6º ao 9º ano) nos turnos matutino e vespertino para o ensino e regular e noturno para a Educação de Jovens e Adultos de 1º segmento, que compreende turmas 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental, e de 2º segmento que abrange turmas de 6º ano ao 9º ano também do Ensino Fundamental.

A escola oferta salas de aulas climatizadas e zero são adaptadas para alunos com deficiência. Mais três salas climatizadas são destinadas aos funcionários, sendo

uma para os professores com banheiro masculino e feminino, outra para o gestora escolar e a última sala para secretaria da escola.

Os equipamentos de informática disponíveis são: 5 computadores do tipo desktop, 1 computador(es) do tipo portátil e 8 dispositivos do tipo tablet. A escola anualmente apresenta mais de 1000 matrículas de escolarização e de acordo com os registros do governo, possui cobertura do ensino fundamental, educação de jovens adultos.

A escola oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, como por exemplo: internet banda larga, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta e laboratório de informática.

## 2. 7. Participantes da pesquisa

De acordo com Gil (2008, p.89) “universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. A população da escola estudada totaliza no ano de 2023, uma gestora escolar; dois pedagogos, um lotado no turno matutino e outro no turno vespertino, não havia pedagogo no turno noturno; 57 professores e um pouco mais de 900 alunos matriculados nos três turnos ofertados. Do total de alunos, apenas 200 são matriculados na EJA, os demais fazem parte do ensino regular. Dos professores, apenas 16 são da EJA, os demais do ensino regular.

O convite para participar da pesquisa foi extensivo a todos os 16 professores e a gestora escolar que trabalham na Educação de Jovens e Adultos de acordo com suas áreas de atuação, como é evidenciado na figura 4.

### **Figura 4**

*Participantes da pesquisa e sua área de atuação.*

<b>Participantes</b>	<b>Área da atuação</b>
<b>01 Gestor escolar</b>	Funções de gestor na escola pertencente à rede municipal de ensino.

<b>16 professores</b>	Docentes da modalidade EJA, segundo segmento (anos finais do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino.
-----------------------	---

Para os investigados, foi explicado a importância do estudo para compreender quais foram os desafios que ocorreram na prática docente da educação de jovens e adultos durante o ensino remoto. Este estudo não pretende fazer generalizações ou escolher sujeitos, mas de realizar a pesquisa com os sujeitos que entendem os objetivos propostos, já que são profissionais formadores de opinião e experientes na atuação da educação de Jovens e Adultos.

Os critérios estabelecidos aos participantes da pesquisa foram estabelecidos de acordo com a figura 5 a seguir:

### **Figura 5**

*Critérios de participação na pesquisa.*

<b>Participantes</b>	<b>Critérios</b>
<b>Gestora</b>	- Estar atuando há pelo menos seis meses na função na modalidade EJA do âmbito escolar Municipal em Manaus/AM; - Aceitabilidade, credibilidade e disponibilidade em participar das etapas da pesquisa.
<b>Professores</b>	Estar em efetiva docência nas fases finais da EJA, segundo segmento (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental; Aceitabilidade, credibilidade e disponibilidade em participar das etapas da pesquisa.

## 2. 8. Técnicas e instrumento da coleta de dados

A coleta de dados em uma investigação é de grande importância. E para o enfoque qualitativo, Sampieri (2014) diz que a coleta de dados é tão importante quanto o enfoque qualitativo e afirma:

Tanto para a abordagem qualitativa, quanto para a quantitativa, a coleta de dados é fundamental, apenas que sua finalidade não é mensurar variáveis para realizar inferências e análises estatísticas. O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que se tornarão informações) de pessoas, seres vivos, comunidades, situações ou processos em profundidade; nas próprias “formas de expressão” de cada um. Quando se trata de seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, vivências e vivências manifestadas na linguagem dos participantes, seja individualmente, em grupo ou coletivamente. Eles são coletados para analisá-los e compreendê-los e, assim, responder a perguntas de pesquisa e gerar conhecimento (Sampieri, 2015, p.397).

Quanto à natureza das fontes, a pesquisa esteve pautada em fontes bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de levantamentos de pesquisas anteriores, textos impressos e livros, artigos e teses de outros autores. Esta aconteceu baseada nas discussões teóricas dos autores sobre o problema de pesquisa, para que o aprofundamento durante o desenvolvimento do estudo tivesse continuidade e desta forma, além de traçar um histórico sobre o tema em questão, também ajudou a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

A pesquisa qualitativa apresenta diversas abordagens que, segundo Flick (2009) se diferenciam por suas suposições teóricas, modo de compreender os objetos e seus focos metodológicos. Uma das perspectivas da pesquisa qualitativa assume que os “pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia” e, nessa perspectiva, “há um predomínio das entrevistas semiestruturadas ou narrativas e dos procedimentos de codificação e de análise de conteúdo” (Flick, 2009, p.29).

Neste contexto, a figurar 6 ilustra e conecta os objetivos da pesquisa com o instrumento de coleta de dados, bem como também aos sujeitos participantes desta investigação.

## **Tabela 2**

*Instrumento de coleta de dados por objetivo de pesquisa.*



Objetivo de pesquisa	Instrumento de coleta
1 - Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;	Entrevista aberta aos professores e a gestora escolar;
2 - Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem;	Entrevista aberta aos professores e a gestora escolar;
3 - Determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;	Entrevista aberta aos professores e a gestora escolar;
4 - Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.	Entrevista aberta aos professores e a gestora escolar.

A entrevista aberta foi selecionada como instrumento para a coleta de dados desta investigação por ser mais flexível e por gerar opiniões mais elaboradas dos informantes, permitindo obter mais dados que não se encontram na literatura.

Para Mattar (1994), as questões abertas permitem melhor análise das questões estruturadas, deixam o respondente mais à vontade para a entrevista a ser feita, cobrem pontos além das questões fechadas, têm menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; exigem menor tempo de elaboração, proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para se interpretar e analisar.

A entrevista é uma técnica muito utilizada pelo pesquisador, o que deixa mais próximo dos participantes, tendo a oportunidade de aplicação dos questionamentos em busca de respostas sobre o que está sendo investigado. De acordo com Campoy (2018),

A entrevista é uma técnica de investigação científica que utiliza o verbal para coletar informações em relação a uma determinada finalidade. Já na entrevista, o pesquisador é o instrumento da pesquisa e não um simples protocolo ou formulário de entrevistas. Através dela se pretende compreender e conhecer, como se define a realidade e os vínculos que se estabelecem entre os fenômenos que se estudam. (p. 349)

Antes da realização das entrevistas com os participantes do estudo, foi criado um roteiro como guia para o alcance dos objetivos, metas e resultados esperados, mas com liberdade para que tanto o pesquisador quanto os grupos envolvidos na pesquisa escolham como alcançá-los.

Para tanto, a entrevista permaneceu direcionada para os docentes e a gestora da instituição de ensino foco deste estudo, sendo estruturada de acordo com cada objetivo proposto, detalhada na figura 7.

### Figura 6

*Entrevista realizada com a gestora e os professores de uma instituição pública.*

Objetivo de pesquisa	Fonte de dados	Questões da entrevista
1 - Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;	Professor e gestora	<p>Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?</p> <p>Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?</p> <p>Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?</p>
2 - Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem;	Professor e gestora	<p>Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?</p> <p>Qual metodologia ou prática no uso da tecnologia foi mais acessível?</p> <p>Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto.</p>
3 - Determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;	Professor e gestora	<p>De que forma as estratégias utilizadas no ensino remoto favoreceram a aprendizagem dos alunos?</p> <p>Descreva como você avalia sua prática docente nas aulas remotas da EJA.</p>

4 - Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.	Professor e gestora	Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA.
--	---------------------	--

## 2. 9. Validação de instrumento de coleta de dados

A validação do instrumento desta pesquisa qualitativa remete aos procedimentos confiáveis e, caso houvesse necessidade, à intervenção em algum processo de elaboração e/ou utilização das etapas percorridas na entrevista aberta. A validade do instrumento garantiu o alcance dos resultados. Para isto, foram elencados cinco doutores, os quais analisaram à luz da problemática e dos objetivos, se o instrumento tem coesão, coerência e validação do instrumento de coleta de dados.

Neste contexto, a validação do instrumento de pesquisa, especificamente a entrevista realizada com os docentes da Educação de Jovens e Adultos, foi encaminhada para um grupo composto de cinco doutores na área das Ciências da Educação, obtendo a validação prévia (Anexo I) necessária para a análise das questões elaboradas e consequentemente, verificar se as questões apresentavam coerência e objetividade.

É importante ressaltar que todas as sugestões dos doutores que validaram esta investigação, mostraram-se pertinentes para o andamento da investigação sendo acatadas e corrigidas no texto de roteiro da entrevista e durante a aplicação do instrumento da pesquisa.

## 2. 10. Técnicas de análise e interpretação dos dados

Os procedimentos adotados nesta pesquisa durante a análise e interpretação dos dados coletados, foram conduzidos de maneira de diminuir possíveis dúvidas e erros, procurando seguir fielmente o significado da temática e dos objetivos propostos. Após a coleta dos dados, ocorreu a organização do material para ser analisado. Bardin (2016) propõe que para analisar o material coletado, se faz necessário a realização de quatro fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e, codificação.

A organização e a análise possibilitam a contextualização das informações da pesquisa, através da análise e da interpretação dos dados. Conforme Bardin (2016, p. 131), “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das

decisões tomadas”, o objetivo é organizar os dados, responder o problema apresentado na investigação.

Os autores (Bardin, 2016, p. 131) e Marconi e Lakatos (2003, p. 167) relatam em consonância que a análise e a interpretação dos fatos apurados na coleta de dados são procedimentos que estão estreitamente relacionados, possibilitando ao pesquisador obter resultados que atinjam os seus objetivos, demonstrando assim, o real sentido do material coletado.

Mascarenhas (2012, p. 48) sugere que é necessário medir a frequência dos fenômenos e entender a relação entre eles para compreendê-los. Assim, o fenômeno estudado passa ser mensurado através de um processo de análise, de sua ocorrência e de suas relações com outros fenômenos.

A análise, no referencial metodológico proposto por Gil (2014, p.165), tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já interpretação, procura o sentido amplo das respostas, o que é realizado perante a interação com conhecimentos adquiridos.

O fenômeno de interpretar dados está presente em vários momentos da investigação, diferenciando-se da análise após a coleta de dados em algum momento e tornando-se mais sistemática e formal no encerramento do processo. Marconi (2003, p. 168) destaca que a interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Nesta investigação foram analisados e interpretados os dados obtidos através da entrevista. O objetivo neste processo foi identificar se houve relação entre esses dados coletados com o referencial teórico abordado, visto que a relação entre ambos, compreende o resultado afirmativo da alteridade que se espera comprovar. As respostas para comprovar os resultados foram provenientes das entrevistas abertas aplicadas aos docentes e a gestora escolar em uma escolar da cidade de Manaus.

Neste sentido, a interpretação teve a função de identificar os dados coletados a partir das entrevistas com base nas normativas e fontes teóricas voltadas ao tema. Logo, a análise realizou-se com a tabulação dos dados coletados, obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes, e posterior interpretação dos dados. Em razão disto, seguiu-se os passos para análise e interpretação, comprovando o que foi exposto nas fases acima.

### 2.11. Questões éticas da pesquisa

A ética na condição social de acordo com Vázquez (2008) está embasada em perspectivas filosóficas cujos valores são pertinentes com a natureza e os objetivos do homem. Principalmente, a atitude ética do ser humano que tem relação com o conceito de si mesmo e com a sua intenção de experiência de vida, o que determina o seu potencial científico e técnico mantendo seu propósito de exercer os princípios éticos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013) os pesquisadores precisam assumir uma conduta moralmente correta, atuando assim em conformidade com as questões éticas que também conduzem a investigação científica. Com isso, a ética na pesquisa “indica uma conjunção de conduta e de pesquisa, o que traduzimos como conduta moralmente correta durante uma indagação, a procura de uma resposta para uma pergunta” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 45).

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa iniciou com a aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II) aos participantes, obtendo-se a autorização do entrevistado indispensável para a participação voluntária. O termo torna os participantes cientes sobre os objetivos do trabalho, tornando compressível os benefícios e possíveis limitações da pesquisa.

E ainda assegura aos participantes o anonimato com o intuito de preservar sua identidade na apresentação dos resultados, além de assegurar a integridade das informações coletadas. É importante ressaltar que durante a realização das entrevistas não foram utilizadas nenhum tipo de imagem e vídeos que pudessem expor os participantes, aferindo a preservação de sua identidade.

### 2.12. Divulgação dos resultados da pesquisa

A fim de evitar quaisquer problemas que podem aferir os princípios éticos, após a defesa desta tese de doutorado, será emitido um documento com os principais resultados apresentados no trabalho para que os envolvidos na pesquisa possam autorizar a divulgação para a comunidade científica.

### 2.13. Benefícios da pesquisa

A pesquisa realizada neste trabalho contribui com o enriquecimento científico, pois é atual no levantamento sistemático, metódico e crítico, permitindo reflexão sobre o assunto abordado, essencial para o avanço do conhecimento humano. No âmbito acadêmico, a pesquisa fortalece as etapas de investigação construtivas, a partir do aprofundamento sobre os tipos de pesquisa disponíveis e quais os melhores métodos para se alcançar os objetivos definidos.

Cabe citar ainda que diante do lócus de pesquisa aplicado, esta pesquisa é capaz de trazer à tona significados importantes para a melhoria da prática pedagógica direcionada para o ensino da Educação de Jovens e Adultos, onde os docentes podem aperfeiçoar capacidades já existentes e desenvolver novas habilidades, inserindo estratégias como instrumento para ampliar as oportunidades de aprendizagem seja na modalidade presencial ou remota.

No âmbito científico, é possível promover novas investigações, análises e sobretudo, a atualização do tema, visto que a atuação do docente é passível de mudanças, como no ensino remoto e podem surgir fundamentos e ou estratégias inovadoras que facilitem a transmissão dos conteúdos na EJA.

#### 2.14. Riscos

Conforme definido no inciso II da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (2012, p. 07), os riscos da pesquisa abrangem “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”.

Diante disso, constata-se que a presente pesquisa não ocasionou nenhum tipo dos riscos citados, sendo tomado todo o cuidado necessário no decorrer da pesquisa, para que o entrevistado não fosse exposto a situações vexatórias, de constrangimento, medo e possíveis retaliações, sendo garantido sobretudo o anonimato na apresentação dos resultados.

## DADOS, ANÁLISES E CONCLUSÕES

---

Este capítulo tem o intuito de apresentar os resultados e análises dos dados à luz do objetivo principal da investigação, o qual visa *analisar os desafios da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Manaus/AM* através dos posicionamentos dos professores participantes da pesquisa e com ênfase nos objetivos específicos traçados. Para isso organizamos as respostas dos sujeitos fazendo um entrecruzamento com cada objetivo, o que permitiu a compreensão e o conhecimento do objeto do estudo.

### 3. Resultados e análises

#### 3.1. Perfil dos participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados

Os respondentes da pesquisa foram os professores e a gestora da EJA de uma instituição pública. A pergunta sobre gênero não era obrigatória responder, entretanto todos deixaram registrado essa informação, totalizando em sete participantes do sexo masculino e nove participantes do sexo feminino. A pesquisa teve como foco os docentes que atuam como professores na Educação de Jovens e adultos do ensino fundamental, que atenderam aos critérios de participação. Todos os entrevistados responderam de forma voluntária, e foram informados da motivação (tese doutorado) para pesquisa. Não foi solicitada identificação.

Os respondentes têm grau de especialização, são professores efetivos da Secretaria Municipal de Manaus - Semed e estão na Educação de Jovens e Adultos a quase dez anos. Importante ressaltar que possuem experiência na docência, devido ao tempo em que são professores. Buscam incentivar os alunos a trilhar um futuro promissor, a ter resiliência e a lutar pelos seus objetivos. Os estudos são promissores, dessa forma, a luta pela educação é uma luta de resistência, mantendo-se ligado a possibilidade de melhoria e perspectivas de um mundo melhor.

A gestora escolar, possui título de especialista em gestão escolar, pela Universidade Federal do Amazonas, e está na gestão da escola há nove anos. Vale ressaltar que durante o corte transversal a gestora atuou como apoio pedagógico, por não haver pedagoga para o turno noturno.

Neste contexto, os profissionais respondentes, tanto docentes quanto a gestora da instituição, já conhecem as práticas pedagógicas e de planejamento, bem como os processos educativos que envolvem esta modalidade de educação, visto que já têm experiência nas funções exercidas. Ressalta-se, nesse sentido, a importância da participação deles nesta pesquisa para promover reflexões e preencher lacunas que venham a ser identificadas.

Em síntese, buscamos analisar cada um dos objetivos apresentados nesta investigação, almejando a compreensão para consolidar os resultados sobre os desafios da prática docente no ensino remoto da EJA do ensino fundamental em uma instituição pública. A pergunta norteadora dessa pesquisa, foi respondida a partir do alcance dos objetivos específicos.

### 3.2. Resultados e análise do objetivo 1

Quanto ao objetivo específico 1, o qual permite *descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas*, as respostas dos professores participantes foram as seguintes:

O *participante 1* revelou que para iniciar o processo de aplicação dos conteúdos nas aulas remotas foi necessário primeiramente organizar grupos de Whatsapp de todas as turmas da EJA com o intuito de coordenar as mediações de comunicação referente aquilo que se propusera orientar aos alunos. Também os *participantes 13, 4 e 5* e citaram a utilização do Whatsapp como veículo de comunicação primordial para as aulas remotas, pois gerava um contato mais próximo com os discentes e fortalecia os vínculos. Nesse sentido, eles assim se posicionaram:

*Bem, a gente recebeu, todas as escolas na região receberam diretrizes da SEMED, da Secretaria de Educação, e essas diretrizes elas foram adequadas à realidade de cada escola. No nosso caso, a gente, nós já tínhamos grupos de whatsapp com os alunos e esses grupos foram fortalecidos, então nós iniciamos uma jornada na busca dos alunos para que eles pudessem adentrar os grupos de whatsapp que não estavam, para que a gente pudesse ministrar as aulas, estar fazendo contato com ele via telefone, então a organização primária foi essa, organizar os grupos, instituir os grupos de whatsapp, algumas pessoas já*



*tinham alunos, já tinham um grupo, eu lembro bem que de respeito à régia, que nós contamos com a ajuda dos alunos, porque eles tinham os grupos que eram de amizade da turma, então esses grupos de amizade foram os que salvaram a educação no processo, porque nós adentramos nesses grupos, nós tomamos parte desse grupo e daí a partir desse grupo a gente conseguiu estabelecer os outros e ministrar as aulas durante o tempo de pandemia (PARTICIPANTE 1).*

*Os planejamentos foram modificados, para que as aulas pudessem acontecer de forma remota. Houve toda questão da adaptação a este tipo de ensino, que até então não era comum. Logo eu procurei planejar minhas aulas de acordo com a necessidade da acessibilidade dos discentes que em sua maioria, só podiam acompanhar as aulas via WhatsApp. Ou seja, as atividades eram passadas através dos grupos de WhatsApp. Eu procurava criar grupos gerais da minha disciplina. Aproveitava e coletava informações dos alunos que podiam acessar possíveis aulas via Meet e marcava um encontro semanal. Era uma forma de criar contato com eles (PARTICIPANTE 13).*

*Bom, o que eu usava muito com meus alunos eram vídeos. Cheguei a fazer alguns vídeos meus mesmo, né? Explicando algum conteúdo daquela aula, tá? Usava o celular através do WhatsApp, enviava para os alunos, logo em seguida enviava uma atividade e depois eles me retornavam a atividade já respondida, de acordo com aquele conteúdo que eu enviei para eles o vídeo (PARTICIPANTE 4).*

*Eu acredito que todos nós professores da rede pública utilizávamos a internet de nossa casa e como recursos tecnológicos o notebook ou computador e meu celular. utilizamos o aplicativo WhatsApp como ferramenta de acesso e comunicação com os alunos da EJA esta ferramenta foi escolhida porque os alunos utilizam esse aplicativo com mais frequência e ainda assim não conseguimos atingir a todos.*

*postávamos geralmente um arquivo no formato em PDF ou em formato de foto para que eles pudessem visualizar nos seus celulares se fosse em qualquer outro arquivo eles não conseguiam baixar e ter acesso ao conteúdo (PARTICIPANTE 5).*

Segundo Neri (2020), “[...] a escola não pode ignorar o aplicativo WhatsApp, quando este já se faz presente na vida do estudante, acarretando inúmeras possibilidades para o seu uso pedagógico”. Nesse viés, esse mesmo autor argumenta que o uso do Whatsapp em sala de aula possibilita diversos ganhos, tais como: gravações de áudios explicativos, comunicação interativa instantânea entre professor / aluno, gravação de vídeo-aulas, chamadas em grupo de vídeos para aulas explicativas etc.

Corroborando a gestora participante respondeu que não houve prepara para o trabalho remoto e tudo aconteceu rápido, havia a recomendação de manter a distância, foi então que se deu início da as aulas remotas pelos celulares. Neste contexto, de acordo com gestora: *o professor tinha um notebook, um celular, ele gravava de forma caseira as aulas dele, ele botou um quadro atrás da mesa dele, na casa dele e ele gravava as aulas e ele vinculava essas aulas através do grupo, passando os vídeos nos grupos.* Esta era a forma como os professores se planejavam, no entanto, *o professor não tinha essa formação, muitos dos professores não sabiam nem utilizar a tecnologia,* diz a gestora.

Por outro lado, o *participante 2* respondeu que houve um novo aprimoramento à sua prática pedagógica, pois teve que se adequar às ferramentas digitais, uma vez que, anteriormente, seus planejamentos eram elaborados no papel. Daí ele teve que obter um conhecimento mais especializado com o uso do computador. Nesse viés, também o *participante 9* respondeu que o uso das ferramentas digitais auxiliou em sua prática pedagógica, pois de acordo com ele, facilitava a compreensão dos alunos. Vejamos suas respostas:

*Os planejamentos durante as aulas remotas, eu tive que me adequar a um novo sistema, planejando com acesso no computador ou notebook. Eu tive muita dificuldade, porque eu não tinha uma prática, nós sempre fazíamos pelo papel, com o apoio da proposta pedagógica, e passaram para nós uma planilha em Excel, então eu senti muita dificuldade em realizar esses planejamentos (PARTICIPANTE 2).*

*Durante o período das aulas remotas, eu escolhia um assunto do currículo e dentro daquele assunto eu tentava elaborar uma forma didática utilizando principalmente as vídeo-aulas disponibilizadas pela Rede Municipal de Ensino e fazer uso também de ferramentas tecnológicas para que os alunos pudessem interagir. Ao meu entender, isso facilitava a compreensão dos alunos sobre os conteúdos. Então no meu planejamento eu tentava escolher uma vídeo-aula com assunto interessante e daí mandava algumas atividades para eles desenvolverem com base naquele assunto (PARTICIPANTE 2).*

Do mesmo modo que os participantes 2 e 9, também o participante 3 disse que sentiu dificuldades com o uso das tecnologias, ao ressaltar que: *“Então, os nossos planejamentos durante as aulas remotas, mesmo que fossem totalmente online, os conteúdos eram voltados para as dificuldades tecnológicas”*.

Como se pode observar, os posicionamentos supramencionados endossam sobre a importância da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, entretanto, é importante a observação de que, mesmo com o avanço e especialização de recursos tecnológicos, no contexto educacional ainda é complexo a ruptura com as aulas tradicionais para a adequação concernente à inclusão das ferramentas tecnológicas na educação. Nesse sentido, Moran (2000, p. 73), chama atenção: *“Dessa forma, quando a escola não inclui as tecnologias em suas práticas, “[...] ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura.*

Sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas remotas, o participante 5 revelou o seguinte:

*O planejamento burocrático aquele que nós preenchíamos em documento, com todos os conteúdos eram feitos de acordo com a proposta curricular vigente e encaminhado via e-mail à Secretaria da escola, no entanto um outro planejamento era feito baseado nas aulas remotas, escolhendo o conteúdo mais relevante e passando um exercício com uma para 3 questões para que pelo menos alguns alunos pudessem nos dar um feedback.*

Corroborando com os *participantes 2, 9 e 3*, o *participante 7* também disse que suas aulas eram planejadas com a utilização das tecnologias digitais, mais precisamente o computador. Porém, para ele, a única diferença que houve nas aulas remotas foi a distância física, pois, segundo ele, os conteúdos seguiam o mesmo formato das aulas presenciais:

*Os planejamentos continuaram sendo feitos de acordo com a proposta, utilizando normalmente o computador de casa. Então não houve alteração significativa na forma de planejar as atividades. As aulas no meu entender seguiram o mesmo formato das presenciais, a única diferença foi a distância física. O que deixou de acontecer foi aquela reunião presencial na escola, onde os professores tinham uma maior comunicação entre si.*

Já o *participante 6* disse que embasava suas aulas de acordo com a proposta curricular vigente para EJA da Rede Municipal de Ensino (Semed-Manaus/AM), pois de acordo com ele, a falta de acesso aos livros o impedia de planejar conteúdos de acordo com o livro didático, por isso utilizou o currículo supracitado: “[...] eu utilizava a proposta pedagógica da rede municipal para a educação de jovens e adultos. Uma vez que a gente não tinha acesso aos livros didáticos, então, eu planejava, tendo como base a proposta pedagógica da rede municipal para a EJA”.

As falas dos participantes acima citados, nos levam a corroborar ao pensamento de Negrão e Davim (2020), quando argumentam que o ensino remoto oriundo da pandemia trouxe muitas modificações às práticas pedagógicas. Com isso, houve um movimento diferenciado, tanto pelos professores quanto pelos alunos, conforme podemos observar na fala dos autores:

No âmbito educacional, a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações na cultura das escolas. Com o fechamento das instituições de ensino de Educação Básica, os professores assumiram a docência em salas virtuais nas telas das TVs, computadores, *smartphones* e *notebook*, virtualizando suas práticas pedagógicas a fim de alcançar os estudantes em casa. Desse modo, os docentes ganharam novas atribuições, somadas as já existentes, tais como a rotina de gravação e edição de vídeos, criação de imagens e *flash cards*, além das atividades

avaliativas organizadas a partir de formulários do *Google* (p. 56).

O *participante 8* fez críticas à Secretaria Municipal de Educação quanto ao uso das tecnologias, pois ao seu ver, faltou investimento aos professores quanto ao acesso à internet. Também criticou o currículo, ao considerar que falta atualização para o público da EJA, uma vez que se trata de um ensino diferenciado que deveria ocorrer de acordo com as realidades distintas. Desta feita, o *participante 12*, também criticou o ensino remoto da Semed-Manaus, pois segundo ele, na prática faltou conexão com os alunos. Também questionou com críticas sobre o fato do planejamento ter ocorrido de forma individual, com ausência de uma discussão mais ampla a fim de chegar a um objetivo comum.

*Durante o período de aulas remotas, tentei selecionar conteúdos que fossem mais próximos da realidade dos alunos. Infelizmente, nosso currículo não é atrativo para a nossa clientela, eles possuem dificuldades múltiplas, de modo que o estudo de certos conteúdos não faz sentido para a maioria, pois se trata de um público com realidade distintas. Ainda mais quando estávamos em período de aulas remotas, em que o contato com os professores era bem restrito por conta da falta de recursos e conexão dos alunos. Neste sentido (o de termos um suporte material e de conexão), tanto professores quanto alunos forem negligenciados pelo Poder Público municipal (PARTICIPANTE 8).*

*Os planejamento continuaram sendo realizados, partindo da proposta pedagógica da EJA, e considerando que todos os estudantes tinham acesso à tecnologia. Não conseguimos realizar um planejamento específico para o ensino remoto, que contemplasse inclusive os conhecimentos prévios dos estudantes, as lacunas de aprendizagem, até porque sequer conseguíamos contactá-los. O planejamento era realizado com base em um ideal, que na prática, não era tão assim. Acrescento ainda um item muito importante: o planejamento era individual e não coletivo. Isso é importante mencionar pois muitas coisas que fazíamos no presencial, deixaram de ser realizadas nesse*

*formato remoto, como as ações interdisciplinares e a abordagens de temas transversais (PARTICIPANTE 12).*

As falas dos *participantes 8 e 12* nos levam à compreensão de que o ensino remoto previu muitos desafios. Nessa ótica, Negrão e Davim (2020), observam que o novo jeito de ministrar aulas neste momento provocou limitações, ao mesmo tempo, conhecimento com o domínio das ferramentas tecnológicas, conforme podemos abaixo conferir:

[...] exigiu muita paciência e destreza para lidar com propostas educacionais a partir da interação com tecnologias digitais, por tantos anos subutilizadas no campo educacional. Além disso, os professores se viram no desafio de assegurarem a qualidade das aulas, mesmo que o espaço virtual apresentasse limitações e entraves que prejudicariam o feedback imediato dos estudantes, ou, mais ainda, que, em alguns casos, o acesso e permanência nas aulas remotas síncronas fosse prejudicado por conta das desigualdades socioeconômicas.

O *participante 10* destacou outros recursos tecnológicos, como o Youtube e o Google, os quais foram imprescindíveis para o ensino no período das aulas remotas, porém também ressaltou que nem todos os alunos tinham internet, o que dificultava saber de fato quem estava aprendendo efetivamente durante as aulas diferenciadas.

*Utilizei sites como YouTube para os alunos tirarem dúvidas, sites de conteúdos de Língua Portuguesa acessados pelo site de pesquisa do Google, formulários do Google para exercitar. Cheguei a tentar aula em meet do Google, mas perturbo que os alunos não tinham internet suficiente para isso. Como última linha, os grupos de WhatsApp.*

Analisando a fala do *participante 10*, é de suma importância trabalhar com mídias digitais, já que as tecnologias avançam rapidamente, e nessa ótica, cabe uma atenção redobrada para enquadrar o contexto tecnológico ao estudante, não se tratando meramente de conteúdo, mas da necessidade deles no processo de ensino (mídias digitais). Entretanto, para Bento e Belchior (2019, p. 48):

[...] as escolas e instituições de ensino devem procurar inserir os recursos midiáticos com maior frequência, visando incentivar, estimular e preparar o corpo docente em prol de utilizá-los, para

que professores e alunos considerem seu uso necessário, cabendo não somente a instituição de ensino, mas também aos professores fazerem pesquisas contínuas e se atualizarem a respeito das novas mídias para sala de aula.

Ademais, os *participantes 13, 15 e 16* citaram o Projeto “Aula em Casa” como meio principal para o processo ensino aprendizagem no período das aulas remotas. Nesse sentido, se embasavam nas aulas transmitidas pelo supracitado projeto para que pudessem organizar seus planejamento de acordo com a realidade das turmas da EJA.

*Utilizava as aulas do “Aula em Casa” disponibilizadas pelo Centro de Mídias do Amazonas, fazia um encontro semanal via meet, criei salas no Google Sala de Aula, além dos grupos de WhatsApp. As aulas do “Aula em Casa” facilitaram o meu planejamento e permitiram eu fazer as adequações de acordo com cada realidade das turmas da EJA (PARTICIPANTE 13).*

*Utilizei muito as Aulas online do projeto “Aula em casa”, rede social whatsapp para a formação de grupos de repasse de informações e produzi vídeo-aulas próprios, utilizando softwares como Sony Vegas e hardwares que adquiri para me adaptar à realidade das minhas turmas. As aulas do “Aula em Casa” foram primordiais para elaboração dos meus planejamentos (PARTICIPANTE 15).*

*Bem, minhas aulas seguiram os conteúdos ministrados no Projeto “Aula em casa”, que foi ofertado para os alunos e também para os professores. Nós tivemos acesso às aulas oferecidas pelo Centro de Mídias que já eram passadas na TV e ficava salvo para o professor, tanto as aulas quanto os cadernos e as atividades. Os recursos tecnológicos foram a utilização do próprio celular ou notebook do professor, que era pessoal. Nesse momento foi bem difícil, porque o material mesmo não foi cedido para o professor (PARTICIPANTE 16).*

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), o Projeto “Aula em Casa” no Estado do Amazonas, segundo o planejamento escolar de 2020 – SEDUC/AM, foi instituído, para dá continuidade ao

ano letivo, como projeto de apoio ao ensino remoto. Fundamentado na portaria 311 de 20 de março de 2020, promulgada pelo governo do Estado. O plano de ação do referido projeto, contém: metodologia, recursos, avaliação e planejamento.

A metodologia do “Aula em Casa” contemplou várias ações de assistência, as práticas pedagógicas, trabalhadas pelos docentes da rede pública do município Manaus, na modalidade EJA, em suas rotinas do ensino remoto. São elas: programação televisiva, curadoria de recursos midiáticos, disposição de recursos on-line, disposição de recursos off-line.

Portanto, as respostas acima enunciadas pelos professores participantes da investigação apresentam os resultados do objetivo 1, revelando como os docentes aplicaram os conteúdos didático-pedagógicos no período das aulas remotas. Desta feita, tivemos acesso ao conhecimento das metodologias de ensino, seus recursos e as formas como os professores conseguiram desenvolver suas práticas num dos momentos mais delicados da educação planetária.

### 3.3. Resultados e análise do objetivo 2

Concernente ao objetivo específico 2, o qual visa *identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor do processo ensino aprendizagem*, os posicionamentos dos professores participantes foram:

A maioria dos participantes responderam que a maior dificuldade enfrentada foi o fluxo da comunicação com os alunos e a utilização das ferramentas digitais, incluindo a participante gestora escolar, considerando que durante o ensino remoto parte significativa dos discentes não tinham acesso à internet ou aparelhos eletrônicos como celular e notebook, e isso provocou o desconhecimento sobre o que estava ocorrendo nas aulas. Nesse sentido, podemos observar as falas dos sujeitos 1, 2, 3 e 6:

*As maiores dificuldades foi justamente essa sintonia que o professor precisava ter com o aluno através do celular, do computador, notebook, porque a maioria deles não tinha esses aparelhos. E outra, os que tinham a internet era lenta, não respondia na hora, então fazer alguma coisa ao vivo com eles era muito complicado. E eles às vezes não conseguiam acompanhar as próprias tarefas, porque a gente começava a passar as tarefas, aí vinha um aluno perguntando, aí a gente*



*respondia e o outro perguntava, aí os que entravam depois ficavam totalmente perdidos no grupo, que foram formados durante o ensino remoto. Então, isso foi uma das maiores dificuldades que nós tivemos em socializar esse novo modo de aprendizagem de ensino (PARTICIPANTE 1).*

*Nem todos os alunos conseguem acompanhar devido ao problema socioeconômico. A maioria não tinha acesso internet, não tem notebook, não tem tablet, não havia nenhum recurso tecnológico que o possibilitasse à inserção digital. Eu poderia dizer que essas estratégias não contemplam todas as habilidades que o aluno deve desenvolver, elas são insuficientes. As aulas online foram apenas uma espécie de improviso para não deixar os alunos desassistidos, porque o ensino público não estava estruturado para um problema tão grave e tão repentino (PARTICIPANTE 2).*

*Então, essa dificuldade, ela basicamente ficou na interação com os alunos. Essa interação, ela foi dificultada por conta do acesso à internet que não era bom. E por conta dos aparelhos tecnológicos. A maioria dos alunos era vítima de roubo, de perda ou mesmo de algum problema no próprio celular. E precisava trocar. E nessa troca, acabava perdendo o conteúdo. Então, foi o que realmente dificultou o nosso trabalho. Foi a questão do aparelho, que a grande maioria constantemente mudava. E mudava para um tipo de aparelho que não conseguia, na maioria das vezes, resgatar o conteúdo que nós havíamos trabalhado (PARTICIPANTE 3).*

*[...] a maior dificuldade que eu enfrentei foi realmente o acesso dos alunos, na verdade, em relação aos alunos não terem acesso às ferramentas. Por exemplo, a maioria, não vou dizer a maioria, mas uma parte significativa dos alunos não tinha celular ou se tinha, não tinham acesso à internet ou quando tinham acesso à internet era um acesso muito limitado que infelizmente eles não podiam estar sempre conectados, né, por causa ou porque o consumo era muito grande ou então os*

*vídeos, as videoaulas, os conteúdos eram pesados e o celular não comportava, no caso, em relação à memória ou até então ainda, professor, um aparelho celular era, podemos dizer assim, era dividido com outras pessoas da casa ou então, geralmente, o aluno não tinha celular, quem tinha era o pai ou a mãe e o aluno só podia acessar quando o pai ou a mãe chegasse do trabalho, então essas eram as dificuldades que eu enfrentei, né, com relação a ter esse contato com os alunos por meio do recurso tecnológico, né (PARTICIPANTE 6).*

As falas dos *participantes 1, 2, 3 e 6* se alinham ao pensamento de Junqueira (2020) quando argumenta que um dos aspectos mais problemáticos foi a tentativa de transferir práticas escolares conteudistas e centradas no professor para o formato online e a distância. Segundo este autor:

Isso, por sua vez, gerou desinteresse dos alunos, porque o ensino presencial não pode apenas ser transposto para o remoto, é necessário adequar essa modalidade conforme as necessidades e condições dos alunos. Segundo Junqueira (2020), essa ressignificação de práticas se tornou mais desafiadora no contexto da pandemia, que alterou a rotina das famílias e dos locais de moradia e gerando uma atmosfera de dificuldades emocionais e, em muitos casos, de incertezas financeiras (p. 89).

O relato da participante gestora concorda com o autor anteriormente citado, quando nos fala: *“Eu tenho relatos de professor que comprou celular para aluno, professor que colocava crédito no celular dos alunos para poder eles assistirem, ter internet para terem acesso às aulas, então realmente foi um processo doloroso, complicado e de muito valor.”* Os professores sabiam da realidade difícil que os alunos da EJA também passavam no momento pandêmico e na medida das suas possibilidades ajudavam os alunos com recursos materiais.

No entanto, os professores também tinham suas próprias dificuldades, como relata o participante 4 respondendo que a maior dificuldade enfrentada por ele, foi a própria metodologia diferenciada do ensino remoto, uma vez que requeria a utilização de recursos tecnológicos. Portanto, para o supracitado participante:

*No ensino remoto é mais difícil você ensinar um aluno que está em processo de alfabetização. Os vídeos tinham que ser bem*

*escolhidos e bem explicados para enviar para eles. Então, no início foi um pouco difícil, mas como a maioria deles já estavam sabendo ler, então assim não houve muita dificuldade, porque eles entendiam os vídeos que eu enviava e as dificuldades também eram minimizadas.*

O participante 5 citou a falta de planejamento como dificuldade na implementação do ensino remoto. Também destacou a dificuldade da comunicação entre professor / aluno, pois, segundo ele, nem todos disponibilizavam 100% da internet, o que resultava na exclusão do processo ensino / aprendizagem de muitos estudantes.

*Não houve um planejamento para a realização das aulas remotas durante a pandemia todos foram pegos de surpresa professores e alunos. Esse despreparo dificultou a comunicação entre os alunos e os professores visto que a situação que a pandemia nos trouxe dificultou a vida econômica dos alunos para que pudessem ter acesso à internet pacotes no seu celular e para os professores a dificuldade dos alunos acabou sendo a dificuldade dos professores, pois o professor não conseguia atingir 100% da turma já não tinha como se comunicar com os estudantes. E ao contrário dos alunos do ensino regular os estudantes da EJA grande maioria trabalham não têm tempo quando estão no ensino presencial e no ensino remoto essa dificuldade de acesso às aulas juntamente ao professor foi a grande dificuldade.*

O relato do da participante gestora corrobora com o do participante 5, em relação a permanência do aluno da EJA nas aulas remotas: “O principal problema do professor era encontrar o aluno, às vezes tinha aquele aluno que ele podia entrar só uma vez por semana, só tinha internet uma vez por semana, tinha aquele aluno que a gente não conseguiu mesmo porque dependia do celular do outro colega.” Como podemos observar, as dificuldades eram invariáveis e complexas, o professor não conseguiu resolver todos pois não houve nenhum preparo para lidar com as dificuldades.

No compreender de Behar (2020), o ensino remoto provocou inúmeros desafios, considerando que a comunidade em geral não se encontrava preparada para

esse momento peculiar e, portanto, tanto professores como alunos e todas as famílias tiveram um curto prazo para se adequarem à essa nova realidade.

A gestora explica ainda como foi realizada a busca ativa dos alunos da EJA na tentativa de minimizar os impactos vivenciados pelo momento pandêmico:

*Então, isso foi um trabalho hercúleo. Nós utilizamos N métodos, desde a parceria com o aluno, a gente tinha uma aluna, na quinta fase, que tinha acesso a vários outros alunos, então, ela fazia ponte para a gente, ela ia até a residência desses outros alunos, mesmo correndo risco, buscava o contato, e a gente também teve as chamadas públicas, Facebook, Instagram, status do WhatsApp, onde a gente listava os nomes dos alunos e buscávamos por esses alunos. Nós também tivemos a ajuda dos comerciantes da comunidade local, que deixaram a gente colocar nos estabelecimentos as listas com os nomes dos alunos que nós estávamos procurando, e nos ônibus, nos coletivos, então, muitos alunos vieram para a gente, ou até viram o seu nome no mercadinho, ou até viram a sua casa lá, onde é que podia fazer uma compra, verificou o seu nome lá, então, foram várias situações, e eu também tenho relatos de professores que foram até as casas, foram até as casas, às vezes, para levar uma coisa básica, para levar um chip de celular, levar um celular de segunda mão para esse aluno, e aí, acaba que resgata esse aluno, não no vizinho, mas no outro, porque quando eles viam os professores, eles se sentiam animados, eu diria assim, eles se sentiam motivados a retornar, então, foi muito difícil ter esse acesso ao aluno (GESTORA).*

A busca ativa pelos alunos ocorreu de diversas formas, de acordo com a gestora, mas ainda assim, não foi o suficiente para garantir a permanência e a participação efetiva dos alunos da EJA nas aulas remotas, devido à dificuldade no conhecimento e no uso das tecnologias.

O participante 10 também citou as tecnologias digitais como dificuldades / desafios na organização do processo ensino / aprendizagem no período das aulas remotas. De acordo com ele, não houve formação especializada para o enfrentamento deste momento peculiar, pois o mesmo considera que: “*Produzir conteúdo para os*

*alunos é árduo, visto que não fomos preparados para isso. A falta de interesse do aluno em realizar as atividades on-line, tínhamos que diariamente postar nos grupos do Whatsapp mensagens motivadoras e ao mesmo tempo cobrança das atividades enviadas”.*

Para Coutinho (2021), não é simplesmente inserir as tecnologias inovadoras em sala de aula, é preciso que o professor tenha consciência do seu aperfeiçoamento para melhor domínio dos recursos tecnológicos no processo de ensino / aprendizagem. Para o autor:

As tecnologias como meios transmissores de conhecimento, devem ser usadas de forma mais eficiente pelo próprio professor, cabendo a este, a função mediadora da interação entre a tecnologia, aluno e professor, de modo que o aluno consiga formar seu conhecimento em um ambiente desafiador, no qual a tecnologia se constitui como ferramenta indispensável para que o docente promova o avanço da sistematização, criatividade e autonomia do conhecimento (p. 102).

Já o participante 13 de igual modo, também citou a escassez da internet como principal dificuldade enfrentada nas aulas remotas. Ao seu ver:

*A maior dificuldade com certeza era a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos disponíveis para as aulas remotas, como por exemplo a internet. Muitos alunos são extremamente carentes, logo eles não tinham como acompanhar as aulas. Apenas uma minoria conseguia o que dificultava muito o andar das aulas.*

Como se pode observar nas argumentações elucidadas pelos participantes da pesquisa, estes citaram dificuldades que provocaram um ensino promissor no período do ensino remoto, tais como: comunicação insuficiente entre professor / aluno, o domínio especializado com a utilização das ferramentas digitais tecnológicas, a ausência de um planejamento em tempo hábil para que os professores estivessem preparados para o desenvolvimento de suas aulas remotas e a escassez da internet de forma democratizada que atendessem a todos, tanto os professores quanto os alunos.

#### 3.4. Resultados e análise o objetivo 3

Referente ao objetivo específico 3, o qual possibilita *verificar se as estratégias de ensino aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante*, os sujeitos da pesquisa revelaram os seguintes posicionamentos:

A gestora relata que no início do trabalho remoto os professores ainda estavam apegados a situação da sala de aula e queriam trabalhar como de forma presencial, como se estivessem na sala de aula, mas completa afirmando que: *“No entanto, não tinha como isso acontecer, o professor teve que arrumar métodos para diminuir o conteúdo, diminuir o tempo dele de trabalho com os alunos, então teve que criar estratégias para minimizar as aulas e os conteúdos, porque o aluno não conseguiria ter uma aula normal via WhatsApp, via telefone.”*

Assim, é possível perceber que o rendimento do aluno da EJA foi baixo comparado quando comparado ao seu rendimento no ensino presencial. Esta análise vai de encontro com a resposta da gestora que afirma que o rendimento no ensino remoto prejudicou os alunos da EJA: *“Sim, foi, porque não havia como aprofundar, não tinha como aprofundar, não tem como. Você tirar a dúvida pela videoaula, você fazer uma videochamada, é bem mais difícil. Dá para fazer? Dá, mas bem mais difícil, ainda mais para o nível dos nossos alunos.”*

Em contraposição, a gestora diz que as aulas remotas trouxeram para o trabalho profissional do professor coisas boas, como o crescimento profissional: *“O professor buscou melhoras para poder atender o seu aluno, ele buscou o conhecimento. Então, isso foi vantajoso, isso foi o lado bom, o crescimento profissional, o conhecimento social também do professor em todo.”*

O que também é observado no esforço desempenhado pelo participante 2 em conseguir desenvolver uma prática pedagógica estimulante no ensino remoto. Destacou ainda que seus alunos, além daquilo que era postado no grupo de Whatsapp, também o procuravam no seu privado com o intuito de potencializar as informações e minimizar as dúvidas:

*Fiz da forma que era a mais viável possível para atender as necessidades e condições dos alunos. E eles conseguiram responder o que eu postava no grupo. Quando havia alguma dificuldade em resolver alguma questão de inglês eles me procuravam no grupo até mesmo no meu particular, então a dúvida deles eram sanadas. Então acredito que eles*

*conseguiram concluir a resolução dos exercícios satisfatoriamente.*

O participante 3 citou a motivação como elo principal ao alcance de resultados estimulantes e satisfatórios. No seu entendimento a motivação facilitou o desenvolvimento das aulas remotas:

*Referente à forma que nós utilizávamos para favorecer a aprendizagem, isso entrou no incentivo, na motivação para que os alunos continuassem. Então foi fundamental motivar e incentivar, mostrar como é importante compreender as atividades pois fazer a diferença no avanço, no sucesso profissional que eles iriam precisar. Então, a estratégia foi realmente o incentivo e a motivação aos alunos.*

O participante 5, apesar citou que os poucos alunos que conseguiram a conectividade e acesso aos conteúdos ministrados – realizaram de forma satisfatória suas tarefas pedagógicas, portanto considerou que suas estratégias de ensino favoreceram uma prática pedagógica estimulante.

*[...] a forma como nós dirigimos as nossas aulas remotas para o pouco público que participou delas, acredito eu, que conseguiram concluir a proposta ofertada por nós professores, passando as atividades e eles nos dando retorno tirando suas dúvidas e entregando suas atividades. Nós fazíamos as correções e enviávamos para eles como forma de retorno da avaliação. Esse ritmo fez com que eles não perdessem pelo menos a oportunidade de estarem realizando suas atividades escolares, então essas estratégias que nós adotamos durante as aulas remotas conseguiram pelo menos atingir aos alunos que tinham conectividade conosco e a realizarem suas atividades de uma forma satisfatória.*

Já o participante 6 revelou que, apesar do acesso dos alunos à internet ter sido um ponto fraco durante as aulas remotas, mesmo assim, sua postura foi sempre de se colocar no lugar do aluno de forma empática, procurando desenvolver outras estratégias para que seus estudantes não ficassem alheio ao conhecimento. Nesse contexto, este participante considera que seu esforço para incluir todos os alunos aos estudos foi uma prática pedagógica que estimulou suas estratégias de ensino / aprendizagem.

*Bom, penso eu que as minhas estratégias nas aulas remotas, elas favoreceram assim, no sentido, claro, não obstante as dificuldades que a gente tinha com relação ao acesso, o aluno não ter acesso ao material, à internet, ao celular, mas a gente sempre procurava, no caso eu, sempre procurava manter com eles o contato. Muitas vezes eles, como a gente praticamente mora no mesmo bairro, quando a gente se encontrava, esporadicamente eles se perguntavam, tiravam as dúvidas, e a gente acabava, enfim, interagindo com eles. Ou quando eles diziam, professor, não tenho acesso ao celular, não tenho internet, não tenho plano, a gente então, o que a gente fazia? Procurava tirar cópias daquelas atividades, entregava para eles, para que eles pudessem, então, também ter esse contato com o conteúdo, para não ficarem sem aprender. Então, eu acredito que o favorecimento foi justamente esse, da gente ter um pouco mais de cuidado para com eles. Eu acredito que a nossa interação, até a simpatia mesmo com os alunos, ela ficou mais evidente, da gente poder pensar mais neles, ver as estratégias o melhor possível, para que eles pudessem, então, não passarem por aquele período, um período de isolamento pedagógico, de aprendizagem, de conhecimento. Então, acredito que tenha sido isso. E, claro, que as formas, como eu falei anteriormente, antes da pandemia nós sempre tínhamos formações. Eu sou da área de matemática, então, as nossas formadoras, elas sempre tinham esse cuidado de realmente, a gente estar lidando com ferramentas tecnológicas, inovadoras, que pudessem favorecer a aprendizagem, para que a gente saísse daquele misto, quadro, pincel. Então, as formações que a gente teve anteriormente à pandemia, ajudaram e favoreceram muito no período pandêmico. Mas, é claro que, em contrapartida, tinha a questão do alunado que não tinha acesso a essa ferramenta (PARTICIPANTE 6).*



Para o participante 9, suas expectativas quanto à implementação de estratégias no ensino atingiram ganhos significativos e puderam ser vistas como práticas pedagógicas estimulantes. Seu posicionamento argumentou o seguinte:

*Acredito que eu não tenha, infelizmente, conseguido atingir a todos os meus alunos da EJA com as minhas estratégias de ensino, mas eu acredito que uma parte deles conseguiu ter pelo menos o mínimo de interesse no conteúdo que foi apresentado durante as aulas remotas. A gente percebe isso pela devolutiva das atividades, pelos comentários que eram feitos, pelos próprios alunos em relação a atividades específicas. Então, com base nisso, eu acredito que houve um certo percentual de participação dentro da minha expectativa.*

Por sua vez, o participante 12 fez uma autocrítica de suas práticas. Para ele, é preciso rever o currículo da EJA em busca de uma nova epistemologia que atenda as peculiaridades desse alunado, em busca de uma aprendizagem mais significativa:

*Eu tento ser bastante diversificado nos recursos, ainda que, fazendo uma autoavaliação, eu perceba que preciso melhorar bastante. Às vezes, ainda reproduzo algumas velhas metodologias, como se os alunos fossem do ensino regular. No entanto, a flexibilidade e a concepção que tenho da EJA ajuda, mas ainda tenho (temos, na verdade), um grande caminho pela frente em busca de uma epistemologia para a EJA. Reproduzimos muito as práticas do regular, e o estudante da EJA, que é trabalhador, pai, mãe, etc., se desestimula, ao ver, por vezes, um quadro cheio de coisas, que não se articula com o mundo em que eles vivem. Por isso, assumo, que eu preciso também me apropriar de uma certa “transgressão” metodológica que possibilite uma aprendizagem mais significativa (PARTICIPANTE 12).*

Para o participante 13, as estratégias utilizadas no ensino remoto favoreceram uma prática pedagógica estimulante porque transgrediu o tradicional e selecionou o “novo”. De acordo com ele, “As estratégias foram favoráveis por serem novidade. Os alunos que tiveram acesso deram retorno favorável”.

Do mesmo modo que o participante 13, também o participante 14 sugeriu que a utilização de recursos tecnológicos inovadores contribuiu significativamente à uma nova prática pedagógica estimulante, pois segundo ele:

*[...] a imersão na própria cultura de ensino à distância e na cultura digital em si foi de grande valor, já que muitos de nossos alunos utilizam as redes sociais e celulares mais para lazer e entretenimento, e poder transformar aulas tradicionais em ferramentas digitais e o celular como ferramenta de aprendizagem foi a eu ver muito positivo.*

Também o participante 16 destacou a utilização dos recursos tecnológicos como estratégia significativa à uma prática pedagógica estimulante. Desta feita, citou os vídeos produzidos por sua autoria e utilizados no processo de ensino / aprendizagem:

*Bem, eu como professora de arte, eu tive que ser versátil, me oferecer os melhores conteúdos mais dinâmicos e com uma facilidade de compreensão para o aluno. Em algum momento, eu utilizei a partir do vídeo, gravações de vídeo, fazendo leitura, gravações de vídeo, dançando, porque foi um dos conteúdos que eu utilizei, foi dança. E assim, eu sempre estava em contato com aluno a partir de vídeos. Então, essa foi uma das estratégias. O aluno do EJA, ele não tem muito tempo de leitura, de leitura de livros, de capítulos, de conteúdo escrito. Então eu percebia que eles se interessavam mais pelos vídeos. Eu fazia gravação de áudio e mandava vídeos captados pelo YouTube. Em algum momento, eu fiz até um trabalho do TikTok, para que eles pudessem conhecer o aplicativo também. E eu achei muito interessante.*

Contextualizando as respostas reveladas pelos participantes da investigação, podemos destacar as seguintes ações que contribuíram à uma prática pedagógica estimulante e significativa no desenvolvimento do processo ensino / aprendizagem no período das aulas remotas: o esforço subjetivo docente, a motivação junto aos discentes, a comunicação intensiva com os estudantes, a preocupação e a empatia para que o alunado pudesse ser incluído no processo pedagógico, a devolutiva das atividades discentes realizadas com responsabilidade e as inovações tecnológicas como objetos estimulante às práticas de ensino.

### 3.5. Resultado e análise do objetivo 4

Quanto ao objetivo específico 4, o qual possibilitou averiguar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA, foi pedido aos participantes que explicassem como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA. As respostas dos investigados e suas análises seguem abaixo:

O participante 1 relatou que sua formação inicial o auxiliou para ser exercido ensino presencial, não havendo contribuição na sua formação continuada para o ensino remoto, mas sugere que haja palestras para adequação ao ensino remoto. Por outro lado, descreve que a escola e a secretaria de educação ofereceram apoio pedagógico, como é destacado no relato a seguir:

*A pandemia fez uma mudança na educação, na forma de ensinar e na forma de aprender. Temos que ter cursos, palestras para a gente poder se adequar a essa realidade de ensino. E isso a gente foi aperfeiçoando, foi aprendendo e fomos melhorando. Então, com todo esse apoio que a escola deu como suporte, até mesmo a secretaria deu esse suporte para nós, a gente foi aperfeiçoando essa forma de ensinar (PARTICIPANTE 1).*

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada parte de um trabalho reflexivo sobre a prática, com metodologia que promove o envolvimento do grupo de profissionais, de modo que possibilite o compartilhamento de suas vivências em busca de soluções para os desafios vividos na escola.

A narrativa do participante 12 é semelhante ao autor acima citado, quando diz que as formações contribuíram para ele fazer uma reflexão sobre todo o contexto educacional. No entanto, de certa forma, atenuou sua auto culpabilidade. De acordo com sua formação de pedagogo, conseguiu perceber os processos de trabalho e a organização pedagógica ainda é limitada para a realização de formação continuada de professores.

O participante 2 respondeu que sua formação inicial e sua experiência profissional ajudaram na sua prática docente, mas que sua formação continuada ficou a desejar. Destaca ainda, que sua experiência no ensino da EJA lhe auxiliou na comunicação com os alunos e que conteúdos e exercícios simples eram aplicados e

respondidos de maneira que os estudantes pudessem responder, como podemos ler no trecho a seguir:

*Em relação à formação continuada durante as aulas remotas na minha disciplina de língua inglesa não recebi nenhuma formação que me auxiliasse na realização das aulas remotas. No entanto, é claro que para eu exercer a minha função de professor de língua inglesa, já passei pela formação inicial, e a minha prática com a EJA durante alguns anos me fez também entender como é a Educação de Jovens e Adultos. E isso me fez também ter esse olhar peculiar com a EJA e o ensino remoto, de modo que eu pudesse fazer com que pelo menos o conteúdo chegasse até os alunos e que eles me dessem um retorno das atividades enviadas pelo grupo de WhatsApp (PARTICIPANTE 2).*

Souza (2007) disserta que a educação de jovens e adultos exige que o docente de qualidade se qualifique de maneira contínua buscando sempre conhecimentos que o ajude a contribuir para a formação dos seus alunos. É primordial que a educação continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos seja exequível a novas estratégias de ensino e com a utilização de tecnologias.

Para o participante 3, tanto a formação inicial quanto a formação continuada ajudaram no seu trabalho docente durante o ensino remoto, contribuindo principalmente para a formação do aluno da EJA.

*Minha formação inicial em letras língua portuguesa e em seguida fiz a especialização em psicopedagogia, a qual foi fundamental para novas descobertas na aplicação de toda uma estratégia ali durante o período pandêmico que vivenciamos. Então, a questão da formação, aliás, da especialização em psicopedagogia, que trata justamente de dificuldades na aprendizagem, envolve também distúrbio, mas no caso aqui a minha centralização foi justamente na dificuldade que o aluno poderia ter por este novo momento do ensino, onde o ensino e a aprendizagem perpassavam de forma remota, online, totalmente pela mídia eletrônica. E foi fundamental, foi fundamental para mim, enquanto educadora, e em seguida para o discente, para o*

*aluno. Foi de um proveito muito grande a minha formação, tanto em letras quanto em psicopedagogia.*

A formação docente atualmente vem sendo alvo de muitos questionamentos. A preparação dos docentes atuantes na educação de jovens e adultos, tem como ponto principal a avaliação de espaços e momentos no qual esta formação vem sendo concretizada, bem como as expectativas, interesses e exigências.

Os professores 5, 7 e 10 explicam a seguir por que não houve formação continuada ofertadas pela secretaria de educação para a modalidade EJA, os quais pudessem auxiliar o seu trabalho docente nas aulas remotas.

*... eu não tive nenhuma formação continuada durante a realização das aulas remotas de modo que me ajudassem me auxiliassem em criar estratégias em motivar os alunos ou algum apoio para que a gente pudesse encontrar os alunos à distância Claro que esse papel de busca ativa dos alunos que nós não conseguimos encontrar ficou a cargo da escola... (PARTICIPANTE 5).*

*... então o que eu acho que não teve foi uma coordenação superior, onde todos os professores tivessem uma orientação, seguissem a mesma plataforma de ensino, então algo que fosse comum e aí os alunos que tinham que se adaptar a cada professor à sua forma de ensinar. E aí também é uma dificuldade para os alunos (PARTICIPANTE 7).*

*Acredito que minha formação inicial não contribui necessariamente para o ensino remoto. Visto que não era de interesse por parte do governo trabalhar com essa modalidade. Nem a continuada, pois como falei, nenhum governo estava preparado para a pandemia e o ensino remoto (PARTICIPANTE 10).*

De acordo com os relatos acima, os participantes não se sentiam preparados tecnicamente para lidar com ferramentas tecnológicas e utilizá-las com os alunos da EJA. Assim, de acordo com os relatos, fica evidente, que alguns docentes por falta de preparo técnico enfrentaram dificuldades no seu trabalho pedagógico remoto, o que poderia ser minimizados em formações continuadas que atendessem as necessidades dos professores.

Como nos diz Rosa (2020) a seguir:

O professor precisa dominar inúmeras variáveis que representam o complexo de uma sala de aula, incluindo conteúdo, materiais e recursos didáticos. Essa busca da constante melhoria da formação docente, assim como a atualização permanente dos mesmos, tem sido um desafio das instituições formadoras que ao longo da minha carreira vivenciei, participando de vários projetos que envolviam essa temática (Rosa, 2020, p.2).

O Estado tem o dever de garantir a permanência dessa formação continuada e específica para os docentes da EJA, já que o governo tem o encargo de assegurar uma educação de qualidade e, para que isso seja real é fundamental que ocorra uma capacitação dos professores.

A dificuldade de formação continuada para EJA de modo eficaz, bem como relata Haddad (1998), existe devido a uma carência de ambientes para a reflexão sobre a EJA, tanto nas faculdades de educação, quanto nos cursos de magistério e pós-graduação. Mesmo que já exista certos movimentos dentro de alguns programas, uma grande parte das faculdades de licenciatura não tem a percepção da EJA dentro do seu próprio currículo.

Neste olhar, Cordeiro (2020) relata que os professores brasileiros que não obtiveram uma boa formação inicial com o uso das tecnologias digitais precisaram durante a realização das aulas remotas se reinventar para dar continuidade no seu trabalho docente.

O autor destaca:

[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender. Não obstante, esse tem sido um caminho que apesar de árduo, é essencial realizar na atual situação da educação brasileira (Cordeiro, 2020, p. 10).

É de grande relevância objetivar uma formação não apenas que valorize as dimensões técnicas que o mercado de trabalho exige, mas, sobretudo, a formação humana desses professores. Segundo Arroyo (2006) se andarmos no sentido para que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos será nítido ver o perfil

de um educador especialista na modalidade da EJA, e conseqüentemente, poderá ver uma política específica para a formação desses professores.

O caminhar da formação continuada precisa produzir sobre os sujeitos dos processos de formação, professores e estudantes, novos conhecimentos sobre novas realidades. Cabe salientar que pensar em ensino remoto requer continuidade de formação sistematizada, ou seja, sua trajetória precisa estar registrada e documentada, pois somente a partir disso será possível avaliar, pensar sobre ela e delinear coletivamente desafios e novas possibilidades.

As respostas do participante 8 se dividem sobre as contribuições das formações iniciais e continuadas. De acordo com o mesmo, a sua formação inicial não lhe preparou para o ensino remoto. Ele se graduou em 2004, e o curso só possuía uma matéria ligada à informática, mas que não foi bem aproveitada. Já a formação continuada, ao longo dos últimos anos, melhorou qualitativamente sua prática. Acredita ainda, que o objetivo da formação continuada não é ensinar tudo ao professor sobre ferramentas tecnológicas, mas sim despertar o professor autodidata. Com os poucos estímulos que obteve antes da pandemia, conseguiu desenvolver algumas habilidades para o uso de aparelhos e programas digitais.

A mesma divisão de opinião sobre a contribuição da formação para o ensino remoto, ocorreu nos relatos do participante 11, quando diz:

*Não contribuiu para minha prática. Eu basicamente apliquei os conteúdos para os alunos através dos grupos e aguardava que eles me dessem o retorno das atividades para que eu pudesse corrigir, basicamente eu agi como se tivesse nas aulas presenciais adotando as mesmas estratégias e para mim não houve nenhuma formação continuada, apenas a minha formação inicial da qual eu tenho experiência, foi que me auxiliou no desenvolvimento do meu trabalho nas aulas remotas.*

O que mais chama atenção nos relatos do participante 11 é que ele atuava como se estivesse no ensino presencial, ou seja, de modo tradicional. Vários motivos puderam ter levado o professor a ser tradicional na sua prática, como cansaço mental, despreparo para lidar com ferramentas tecnológicas, ansiedade, medo, entre outros.

Por outro lado, o participante 16 optou na sua prática docente no ensino remoto deixar de lado os conhecimentos e habilidades obtidos na formação inicial e continuada e

seguir uma comunicação com os alunos de maneira mais simples. Todos os dias eram muitas demandas, envio e preenchimento de links de frequências para alunos e professores, envio de atividades em vários grupos de rede sociais, o que tornava o trabalho do participante 16 exaustivo.

É de grande importância que os estados criem ações e políticas de valorizações e formações específicas para a educação de jovens e adultos, pois isso garante o dever do asseguramento de uma educação de qualidade, no qual capacite indivíduos qualificados e profissionais, para que possam viver uma vida digna na sociedade, pois não são apenas os docentes que fazem parte desse processo de formação continuada, como também todos os indivíduos.

Já para os professores 4, 6, 7, 9 e 13 concordam entre si sobre as contribuições das formações iniciais e continuadas para o exercício da prática docente no ensino remoto na escola investigada, principalmente quanto aos conhecimentos digitais e uso de ferramentas tecnológicas, ambas aplicadas à educação. É importante destacar nos relatos, que as formações continuadas auxiliaram no trabalho dos professores investigados antes do momento pandêmico, ou seja, em formação continuada presencial, como podemos observar a seguir:

*A questão da minha formação, ela me ajudou muito, as formações continuadas também, ela ajudou muito na minha prática docente para esse momento (PARTICIPANTE 4).*

*Eu sou da área de matemática, então, as nossas formadoras, sempre tinham esse cuidado de realmente, a gente estar lidando com ferramentas tecnológicas, inovadoras, que pudessem favorecer a aprendizagem, para que a gente saísse daquele misto, quadro, pincel. Então, as formações que a gente teve anteriormente, a pandemia, ajudaram, favoreceram muito no período pandêmico (PARTICIPANTE 6).*

*Por ter uma formação um pouco mais recente, com certeza já utilizando práticas que envolvessem uma pedagogia, utilizando materiais mais tecnológicos, que favorecessem o que é a questão de atualidade mesmo, realmente a formação ela ajudou, mas eu vi a dificuldade de muitos colegas, colegas que já estão há muito mais tempo que eu na prática de docência, que não tiveram essa tecnologia na época de formação e que não se*



*atualizaram tanto com algumas dificuldades em relação a essa prática (PARTICIPANTE 7).*

*A minha formação inicial, ela trouxe para mim alguma gama de experiência, especialmente no que tange a se apropriar dos conteúdos que estão na grade de ensino da EJA. Mas o que de fato trouxe contribuições maiores, certamente foi a vivência nos últimos dez anos em que eu trabalho com a modalidade do EJA e sei das limitações que essa modalidade enfrenta, especialmente no que tange a diversidade que nós temos nela (PARTICIPANTE 9).*

*Como já dito, cursava uma especialização na área de Tecnologias digitais aplicadas à educação (que também se dava de forma remota), essa especialização abriu um leque de entendimento sobre as ferramentas disponíveis para o período da pandemia. O que com certeza me auxiliou no processo de ensino-aprendizagem para a EJA, pois conseguia adaptar as aulas de acordo com a necessidade do momento (PARTICIPANTE 13).*

*Tenho especialização em “Metodologia do Ensino de História” pela Universidade do Estado do Amazonas e durante o curso foquei muito na utilização de mídias como filmes, quadrinhos, mangás, etc., em minhas práticas e trabalhos. Portanto pude aplicar muito desse aprendizado durante as aulas remotas e isso trouxe bons frutos para mim, e acredito que para meus alunos (PARTICIPANTE 15).*

Não houve relatos de participantes quanto a contribuição de formação continuada de professores da EJA durante a realização do ensino remoto. No entanto, o professor 5 responde que houve formação continuada durante a realização das aulas remotas. De acordo com o docente, a única formação que participou foi sobre o estado emocional dos professores, mas foi uma formação sem muito proveito. Segundo o participante 5, o que mais precisavam no momento pandêmico que vivenciavam era de um apoio psicológico que deveria ser ofertado pela secretaria de educação para ajudar a manter o equilíbrio emocional durante trabalho pedagógico remoto, o que não ocorreu.

Diante de uma perspectiva diferenciada, os relatos da gestora da escola pesquisada demonstram que formações continuadas foram contempladas para alguns professores das escolas municipais.

A gestora responde:

*Antes da pandemia a gente estava num processo de formações que falava muito a respeito da inclusão e da educação integral. Então, a gente estava aí nessa pegada e aí já se falava assim dos recursos tecnológicos na educação. Mas foi durante a pandemia que isso se firmou, que fizeram as formações, que ajudaram, que ajudava ao professor a fazer um formulário, a elaborar uma aula. Então, sim, aconteceu. Essas formações aconteceram de uma forma assim, remota também, era remota, tudo remoto, mas que visava ajudar o professor nesse processo de construção desse novo conhecimento, dessas novas estratégias para serem utilizadas nesse período pandêmico.*

Este relato se contrapõe aos já declarados pelos docentes quando dizem que ainda há desafios a serem superados para o ensino da EJA, principalmente no tocante a aspectos específicos da modalidade, como registro, planejamento e organização de recursos que ajudem no trabalho com os jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, não houve para os professores da EJA formações ofertadas que atendessem as necessidades dos professores.

Outro relato da gestora a destacar, o qual já havia sido observado pelo pesquisador através dos relatos dos professores, é sobre a dificuldade de acesso à internet e do uso da tecnologia por parte dos docentes. Nota-se também, que a temática relacionada ao papel do professor e a construção da identidade do profissional, atuante na modalidade jovens e adultos pouco foi abordada em encontros formativos. Estima-se que por isso ainda haja dificuldades na organização do fazer pedagógico por parte dos docentes que em sua maioria não tiveram estes conhecimentos básicos na graduação.

Assim, a formação inicial e continuada dos docentes da EJA da escola investigada que já é necessária sua melhoria, também se faz ainda mais para o ensino remoto. Os professores da EJA se qualificando para o ensino remoto, poderão em futuros momentos pandêmicos ter melhores capacidades de aplicar métodos de ensino/aprendizagem, que contemplem práticas mais criativas, assegurando aos jovens e adultos da escola um aprendizado eficaz e encaminhamento ao mercado de trabalho.

#### 4. CONCLUSÕES

A investigação apresentou a análise dos desafios da docência remota na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, em uma escola de pública em Manaus/AM. Dessa forma o estudo atendeu de maneira holística o objetivo geral.

A EJA é um modo de educação que tem papel primordial no avanço do conhecimento de jovens e adultos, que tiveram que trabalhar para sustentar suas famílias e que retornam para continuar os estudos. São jovens e adultos que tem grande potencial para retornar à escola e adquirir novas aprendizagem e desenvolver seu intelecto. Entretanto, os alunos da EJA, ainda carrega o estigma de alunos de origem humilde que trabalham, cuidam de suas famílias e ainda encontram tempo para tentar realizar o sonho de aprender a ler e escrever, e dominar conteúdos que lhe possibilitem uma transformação social. 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.

O estudo buscou responder as perguntas de pesquisas transformadas em objetivos e analisou a educação dos jovens e adultos na escola pesquisada tomando como premissa aspectos que desafiaram o trabalho docente durante a realização das aulas remotas. A conclusão se apresenta respondendo aos objetivos específicos.

##### 4.1. Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas.

A pesquisa registrou em todos os aspectos o despreparo dos professores em atuar no ensino remoto, foi utilizado um conteúdo mínimo para EJA com aplicação de atividades mínimas, o cansaço proveniente de um dia de trabalho foi evidente. Soma-se a isso a metodologia aplicada nas aulas remotas, a falta de recursos para diversificar as aulas, a ausência ou limitação de recursos tecnológicos disponível ao aluno e as limitações de uso ao professor e que poderiam ser um instrumento agregador do interesse dos alunos.

Os professores planejaram suas aulas no ensino remoto como no ensino presencial. 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 aulas remotas não foram atrativas para os alunos, ao contrário, foi cheia de

desafios, como quanto a comunicação com os professores e acesso ao conteúdo. No entanto, alguns docentes tentaram deixar de ser tradicionalistas e buscaram se reinventar. O ensino da EJA fala em igualdade, mas esquece que todos são desiguais, que a única igualdade entre eles são a condição precária e excludente em que vivem. Aplica uma metodologia generalista, despreza as particularidades e reforça a exclusão e consequentemente a evasão escolar, intensificados na pandemia. Sempre houve dificuldades de aplicar projetos direcionados para os alunos, faltou atrativos que levasse os alunos a aperceber sua permanência nos seus estudos.

Os professores devem enxergar seu aluno e planejar a aula considerando suas necessidades e seus anseios, para isso precisa conhecê-los, saber o que esperam da escola e juntos construir o caminho para alcançar esses objetivos.

4.2. Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor do processo ensino aprendizagem.

No que tange as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a realização das aulas remotas, conclui-se que eles enfrentaram problemas de ordem cognitivas, econômicas e sociais, vivenciados pelos alunos da EJA, como também os seus próprios, como por exemplo, no conhecimento e no uso das tecnologias aplicadas à educação.

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.

No ensino remoto da EJA foi exigido dos professores esforços ainda maiores comparado ao ensino regular. Assim como os alunos, os docentes viveram seus dramas na pandemia. Ora por falta de recursos tecnológicos e materiais, ora por recursos humanos que lhes dessem um suporte ou uma base para alcançar o aluno, com o intuito de despertar o interesse dele e mantê-lo estudando.

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.

Lidar com todas essas variáveis exigiu dos docentes da EJA, preparo físico, equilíbrio emocional e psicológico. Desamparado e sozinho, durante todo o ensino remoto o professor estava diariamente na linha de frente desses desafios. No entanto, mesmo sendo conhecedor que não é valorizado e respeitado, lutou todos os dias, buscando se reinventar nas suas práticas pedagógicas. O docente da Educação de Jovens e Adultos necessita de apoio do Estado e órgãos competentes, da gestão da escola, das famílias e dos estudantes para vencer as dificuldades que nessa modalidade de ensino sempre existiram, mas é importante destacar que o seu trabalho pedagógico ficou ainda mais desafiador durante o ensino remoto.

4.3. Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante.

Estratégia é um plano de ação a ser seguido para alcançar de maneira assertiva metas e objetivos determinados. Verificou-se pelos dados levantados que a escola pesquisada se planejou para realizar, durante o ensino remoto, a busca ativa dos alunos da EJA e que também organizou as disciplinas em dias da semana para que cada professor, por disciplina, postasse seus conteúdos nos grupos de WhatsApp, com atividades de uma ou até três questões.

Embora essas estratégias tenham sido adotadas pela maioria dos professores, não foi possível atingir muitos alunos. O que acarretou ausência acumulada de atividades escolares e aumento da dificuldade pela falta de compreensão em responder atividades sem a explicação do professor.

Outro agravante foi o pouco tempo que o aluno teve para responder a atividade já que como trabalhador passou o dia todo envolvido com o trabalho e a noite já exaurido pelo esforço do trabalho, faltou-lhe disposição para outras tarefas e a presença física de costume do professor para lhe orientar nos seus estudos lhe causou desmotivação. As atividades escolares exigem um esforço mental que muitas vezes eles não conseguem realizar sem um acompanhamento e acabam abandonando. (Antunes, 2006).

Dessa forma, pensar em estratégias para o ensino remoto foi uma questão primordial para a permanência não somente dos alunos nos grupos de WhatsApp, mas principalmente para a existência da EJA, visto que sem alunos não existe ensino.

Percebe-se que a ação para solucionar os problemas ocasionados pelo ensino remoto na instituição pesquisada, foi realizado pelo corpo docente assim como pela gestora da escola no limite de suas capacidades. No entanto, as soluções viáveis cabíveis aos órgãos competentes referentes aos desafios do ensino remoto foram insuficientes no momento pandêmico.

Foi observado também que alguns professores não adotaram estratégias inovadoras para a condução das aulas remotas. Limitaram-se a repetir métodos tradicionais de exposição e repetição da prática do ensino regular para um público que apresenta características peculiares.

Por outro lado, outros professores participantes deste estudo precisaram planejar suas aulas a partir da perspectiva do reconhecimento das limitações dos alunos da EJA, para isso buscaram novas estratégias para continuar o seu trabalho docente e tentaram conduzir o aluno a mudança. Diante da atual realidade que todos passavam era necessário que os professores buscassem despertar no aluno a percepção de que estavam caminhando a uma evolução de vida, e que no ensino remoto havia outras formas de aprendizagem.

#### 4.4. Averiguar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

Os cursos de formação inicial e de formação continuada de professores auxiliaram poucos participantes no ensino remoto. A maioria dos entrevistados não receberam cursos de formação que os orientassem no seu trabalho remoto com a EJA.

Nos cursos de formação inicial de professores que é técnica e profissionalizante leva-se muito tempo estudando teorias do que se deve ser e não trata do que é, ou seja, do que ocorre de fato nas escolas brasileiras. Talvez seja pelo distanciamento e desconhecimento da realidade pois muitas vezes quem faz as leis e os projetos nunca estiveram em uma escola básica, quiçá, em uma escola EJA.

A formação continuada de professores trata-se de um processo de capacitação contínua e de profissionalização das equipes, atualizando e ampliando seus saberes e alinhando-as às novidades e oportunidades de melhorias para uma educação

ainda mais eficiente e relevante. No entanto, estes objetivos de melhoria da prática docente e da trajetória profissional do professor, ficou a desejar quanto a oferta de formação continuada para os professores que atuaram durante todo o ensino remoto.

Assim, concluímos que no decorrer dessa pesquisa e confirmando a hipótese da tese, a qual delinhou acreditar que a investigação iria traçar um percurso identificando aspectos frágeis, como também apontamentos fortes sob a ótica das aulas remotas de 2020, em ocasião dos problemas enfrentados e provocados pela Covid-19, este mesmo argumento hipotético foi esclarecido e confirmado através dos resultados analisados.

Um ponto importante no estudo, foi sobre a importância das instituições repensarem os projetos e programas da EJA, levando em consideração a situação e as especificidades dos alunos de cada localidade. Portanto, explicita que não são os estudantes da EJA que necessitam se adaptar às escolas e as políticas públicas, e sim ao contrário, criar programas e projetos que sejam viáveis a realidade dos jovens e adultos.

## **5. SUGESTÕES**

Os professores devem repensar seu papel social nesse contexto da EJA e ter um olhar diferenciado sobre estes jovens. É preciso conhecer sua história, sua cultura e seus medos, desejos e esperanças. Deve despertar nos alunos a crença em si mesmo para que a confiança seja o remédio contra descrença na capacidade de aprender. 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.

As *recomendações* deste trabalho se voltam para todos os professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bem como os sujeitos que participam e colaboram direto ou indiretamente. Por outro lado, considerando o estudo realizado, as recomendações também vão ao encontro dos futuros pesquisadores que se sintam

instigados e movidos por esta investigação para que possam organizar futuras pesquisas em torno da Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo das sugestões a seguir é construir movimentos em torno de processos científicos que consigam trazer maiores informações sobre a EJA no Brasil e no Amazonas, como também contribuir para que nossos governantes se sintam motivados cada vez mais a empreender propostas inovadoras que sempre levem em conta as especificidades e diversidade da Educação de Jovens e Adultos.

O intuito desta investigação possui um papel para além das revelações aqui expostas. Tem também como objetivo a reflexão sobre o atual funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Município de Manaus, possibilitando apontamentos da organização e configuração de um novo modelo que trabalhe as práticas de ensino da EJA, valorizando e respeitando suas especificidades.

Neste contexto, a sugestão é *por uma proposta pedagógica que leve em consideração o estudante da EJA enquanto sujeito sócio-histórico-cultural com uma pluralidade de experiências de vida*, o qual afastou-se dos estudos em idade própria devido às questões sociais, políticas, econômicas e culturais e, muitas das vezes, ingressou prematuramente no mundo do trabalho, o que culminou na evasão ou repetência escolar.

O pesquisador sugere que a *Educação de Jovens e Adultos trabalhe todos seus componentes curriculares em caráter interdisciplinar*, com desenvolvimento pautado na adaptação metodológica dos conteúdos da Educação Básica, com a observância e zelo para as especificidades de cada atendimento que envolve a EJA, tanto nas escolas regulares que oferecerem a modalidade de ensino, quanto nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).

Outra sugestão, é em relação a *Educação de Jovens e Adultos onde os movimentos didáticos e os procedimentos metodológicos adotados no ensino estejam fundamentados no diagnóstico que revele as necessidades dos estudantes*, sujeito a novas adaptações de acordo com o andamento e progresso do aprendizado dos alunos e planejamentos constantes das escolas.

Outrossim, não poderíamos deixar de sugerir alguns temas que consideramos relevantes em torno da Educação de Jovens e Adultos e que podem trazer contribuições significativas e até mesmo melhorias às práticas e ao funcionamento desta modalidade de ensino. E que tais temas possam ser veiculados a partir de investigações científicas,



promovendo um lugar próspero e cheio de progresso junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos:

- Primeiramente, aprofundar um estudo no sentido de investigar a temática sobre quais os possíveis impactos que as aulas remotas e híbridas provocaram e provocam atualmente no cenário da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas, analisando com ênfase de que modo os recursos tecnológicos atenderam ou não as expectativas dos professores e alunos da EJA neste contexto, e ainda como, em dias atuais, as tecnologias se fazem presentes (ou não) no cotidiano desta modalidade de ensino.

- Investigar a temática que traga a discussão sobre qual medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atende (ou não) as expectativas e anseios curriculares quanto ao ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, verificando as possibilidades de ação das dez competências norteadoras que compõem o documento no que compete à efetivação (ou não) junto ao público dos estudantes da modalidade da EJA.

- Construir uma investigação temática mais profunda sobre a Proposta Pedagógica da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos vigente no Amazonas, verificando os possíveis avanços / recuos / dificuldades / facilidades / desafios / superações – que poderão ser identificados desde sua implementação no ano de 2021.

Acreditamos que tais perspectivas de investigação trarão contribuições significativas no sentido de análise e levantamento de novas propostas visando cada vez mais fortalecer os processos de ensino e aprendizagem junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro e amazonense.

Por fim, acreditamos que a cientificidade na área da educação promove mudanças significativas. Portanto, o pesquisador deste estudo recomenda, que novas propostas de alinhamento para um novo modelo de Educação de Jovens e Adultos possa ser construído, sendo iluminado pelas informações e resultados de pesquisas, levando em consideração a diversidade, particularidades, especificidade e peculiaridade desses estudantes.

E que novas metodologias de ensino à luz de um currículo diferenciado possibilitem desenvolver o nível de envolvimento dos alunos em seu processo de formação. E ainda que seus professores tenham a oportunidade de refletir sobre sua práxis, convertendo sua prática de ensino num lugar de construção de conhecimentos e de desenvolvimento e aprimoramento profissional contínuo.

## REFERÊNCIAS

- Abbot, D. (2022). What is digital curation? (2008). Edinburgh, UK: Digital Curation Centre. Disponível em: [http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/3362/3/Abbott%20What%20is%20digital%20curation\\_%20\\_%20Digital%20Curation%20Centre.doc](http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/3362/3/Abbott%20What%20is%20digital%20curation_%20_%20Digital%20Curation%20Centre.doc). Acesso em 21 de março 2022.
- Abramovay, M. (2002). *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das Políticas Públicas Educacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Alves, E. (2020). *30 anos em 30 dias - o que a pandemia nos ensinou sobre a educação on-line no Brasil*. In *Jornal do Tocantins*. Disponível em <https://www.jornaldotocantins.com.br/edito-rias/opiniaio/tend%C3%AAs-ideias-1.1694943/30-anos-em-30-dias-o-que-a-pandemia-nos-ensinou-sobre-a-educa%C3%A7%C3%A3o-on-line-no-brasil-1.2072112>, 2020. Acesso 18 abril 2022.
- Alves, V.G S.; Bernardo, J.H.; Lemos, M.C.L. (2020). *A Inclusão Digital no Contexto Social da Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo Exploratório nas Escolas de Macau – RN*. In: Congresso Sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E), 5., 2020, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p.316-325.
- Ananias, L. (2020). *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.
- Arroyo, M. (2006). *Formar Educadores de Jovens e Adultos*. In: J.G. Soares Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Arroyo, M.G. (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares, M.A. Giobanetti, & N.L. Gomes (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50.
- Arroyo, M.G. (2006). *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Ministério da Educação. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.

- Arroyo, M.G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do Campo. *Caderno CEDES*, volume 27, nº 72, pp.157 - 176. maio/agosto 2007.
- Arroyo, M.G. (2013). *Currículo: território em disputa*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Balsanelli, A.P. (2008). *Aprendizagem de Jovens e Adultos: a aprendizagem há seu tempo*. São Paulo: Editora HUCITEC.
- Barbosa, A.M., Viegas, M.A.S. & Batista, R.L.N.F.F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do ensino superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, volume 25, nº 51. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, J.A. (2016). Matemática: distúrbios específicos e dificuldades. In: R. Ohlweiler; Riesgo (org). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, D.L.R.; Rapkiewicz, C.; & Benvenuti, J. (2016). *Integrando QR Code na educação na EJA: um projeto-piloto voltado para entendimento da língua portuguesa*. In: Workshop de Informática na Escola, 22, Uberlândia. Anais. Uberlândia: [s.n.].
- Behar, C. (2020). Tecnologias móveis em educação: o uso do celular na sala de aula. *ECCOM*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2020.
- Bento, L.; Belchior, G. (2019). *Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula*. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2019.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, volume 32, nº 1, p.25-40, jan./jun. 2011.
- Beraza, M.A.Z. (2019). Novos desafios na formação de professores. In: F. Inbernon, A. Neto, & I. Fortunato (Org.) *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese.

- Benvenuti, J.; & Rapkiewicz, C. (2017). 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.
- Brasil. (1988). *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. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- Brasil. (2000). *Conselho Nacional de Educação - CNE*. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2022.
- Brasil. (2001). *O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 24 set. de 2022.
- Brasil. (2002). *Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002*. Institui o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Brasília: MEC.
- Brasil. (2006). *Ministério da Educação*. Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009). *Ministério da Educação*. Salto para o futuro: educação ao longo da vida. Brasília: MEC.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2014). *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. (2020). A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. *EAD Em Foco*, volume 10, nº 1. Disponível: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>. Acesso em: 13 de agosto de 2022.
- Câmara, I. (2020). *Um discurso sobre a importância da Autonomia e Ética docente no*

*contexto do ensino- aprendizagem. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], 9(1).*

- Câmara, I. (2020). *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. (2018) *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Carneiro, A. C. A.; Nunes, E. B. (2017). *A importância do estudo da geografia na EJA (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia)*. Goytacazes: Instituto Federal Fluminense.
- Chassot, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, nº 22, pp.89-100.
- Cordeiro, K.M.D.A. (2020). *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. Belo horizonte: Autentica.
- Corrêa, J.N.P. & Brandemberg, J. C (2021). 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.
- Cortelazzo, I.B. de. (2008). Tutoria E Autoria: Novas Funções Provocando Novos Desafios Na Educação a Distância. *EccoS Revista Científica*, volume 10, p.307–325.
- Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educ. Form. Technol*, 75-86.
- Cunha, R.S.; & Gurgel, R.D.F.G. (2016). *Práticas de Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: minicurso de Introdução à Informática*, In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 5., Workshop de Informática na Escola, volume 22, Uberlândia. Anais Uberlândia: SBC, 2016.
- Cury, H.N. (2007). *Análise de Erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- de Abrantes, S.B.C. (2022). *Programa Ciência na Escola, 2020: Desenvolvimento de Estratégias de Ensino e os Impactos da Experimentação da Investigação*

*Científica nas Escolas da Rede Estadual na Cidade de Manaus–AM*. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA.

- Debert, G.G. (2010). A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 34, pp.49-70.
- De Vargas, S.M.; Fantinato, M.C.C.B.; & Monteiro, E.C.Q. (2011). Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Diálogo Educ.*, Curitiba, volume 11, nº 34, pp.915-931, set./dez.
- Dias, E., & Pinto, F.C.F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, volume 28(108), pp.545–554.
- Diniz, E.N. (2021). *Desafios do ensino e aprendizagem no curso de química da UFCG 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.
- Diesel, A.; Marchesan, M.R.; & Martins, S.N. (2016). Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos*, volume 37, nº 1.
- Di Pierro, M.C. (2010a). Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: L. Soares, Leôncio. et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autentica.
- Di Pierro, M.C. (2010b). *A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, Campinas: Cedes. Educação e Sociedade, volume 31, nº 112.
- Di Pierro, M.C.; & Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. CEDES*, Campinas, volume 35, nº 96, pp.197-217, ago. 2015. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01013262201500020017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262201500020017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mai. 2020.
- Dolinski, S.H. (2017). *As práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão necessária*”. Anais do Educere: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR.

- Fantinato, M.C.C.B.; & De Vargas, S.M. (2011). Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, volume 11, nº 34, pp.915-931, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4519/4453>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- Fava, R. (2014). *Educação 3.0*: Editora Saraiva.
- Felicetti, V.L. (2018). 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.
- Ferreira, R.G.S. (2008). *Pesquisa em ensino de ciências: proposta tecnológica para definição de projetos no contexto do programa de apoio à iniciação científica* (Dissertação de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências). Manaus: UEA.
- Fiori, R.; & Goi, M.E.J. (2020). O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. *Revista Thema*, 18 (ESPECIAL), pp.218-242. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.volume18.Especial.2020.218-242.1807>. Acesso em: 22 de jul. de 2022.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fraga, P.C.P., Lulianelli, J.A.S., & Lourenço, A. (2003). *Jovens em tempo real*. DP&A Editora.
- Franco, V. (2013). *Educação de jovens e adultos: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da Escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior*. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa Editorial Estampa Ltda.
- Freitas, M.A.B. (2011). O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, volume 92, nº 232.

- Furtado, U. de M., Costa, Â.G.M., Perez, F.M. da S., et al. (2018). *O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições*. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Natal: ESUD.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, J.V.; Machado, T.; & Zero, M. (2013). A. *O papel do docente na educação de jovens e adultos*. *Revista Científica de Letras*, volume 9, nº 1.
- Garnica, T.P.B. (2018). *Representações sociais de professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem: efeitos de um processo de intervenção* (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: UNICAMP.
- Gatti, A.C. (2019). *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.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Ed. Atlas SA, 11ª ed. São Paulo: Atlas.
- Góes, C.B., & Cassiano, G. (2020). *O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19*. *Folha de Rosto*, volume 6, nº 2.
- Gomes, G. R. S. (2010). *Projeto de vida: uma alternativa para se combater a evasão na educação de jovens e adultos – EJA* (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA). Brasília: UAB.
- Gonçalves, C.R.; Bulgo, D.C.; & Silva, J.F.A. (2019). 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.
- Haddad, S. (2007). Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *GT: Educação de jovens e adultos*, (18).
- Hofling, E.M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.21, n.55, pp.30-41, nov.



- Ibge (2021). – 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. IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-redepublica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 27 fev. 22.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Inep, (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206). Acesso em: 21 set. de 2020.
- Januário, G.; Freitas, A.V.; & Lima, K. (2013). Pesquisas e Documentos Curriculares no Âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, vol. 28, n. 49.
- Júnior, A. M. (2020). *Covid-19: calamidade pública*. Medicus, volume 2, n.1, p.1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.6008/CBPC2674-6484.2020.001.0001>
- Junior, J.F.S., & Moraes, C.D.C.P. (2020). A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. *Dialogia*, (36), 128-148.
- Junqueira, S.N. (2021). *O uso das novas tecnologias em sala de aula*. Universidade Federal de Santa Catarina, jun./2021.
- Kenski, V.M. (2007). *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8.ed. Campinas, SP: Papirus.
- Larossa, J.B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad.de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, nº 19.
- Leitão, F.R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: volume 34.
- Lopes, D. de Q.; Sommer, L.H.; & Schmidt, S. (2014). Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. In *Educação & Linguagem*. V. 17 – n. 2 p.54 – 72. Jul –dez.

- Lopes, S.P.; & Souza, L.S. (2010). *EJA: uma educação possível ou mera utopia?* São Paulo: Editora Cereja.
- Machado, D.P. (2020). *Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores*. Curitiba: Dialética e Realidade.
- Marconi, M. de A.; & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. p. 67. 5ª. ed. São Paulo. Editora. Atlas.
- Marconi, M. de A.; & Lakatos, E.M. (2013). *Técnicas de pesquisa*. 7ª ed. São Paulo: Atlas S.A.
- Martins, M.C. (2005). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo, UNESP, 2005. ano 1 n° 1 nov.
- Martins, J.G.B.A. et al. (2020). 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.
- Martins, E.B.; & Loureiro, A. (2020). Transformação Digital e Inclusão Digital - Um estudo de caso com adultos que frequentam ações de formação na modalidade EFA. *Rev. UIIPS, Santarém*, v. 8, n. 2, p.81-101.
- Martins, M.C., & Picosque, G. (Org.). (2008). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, pp.9 - 22.
- Mascarenhas, S.A. (2012). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2006). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 10.ed. Campinas, SP: Papirus.
- Medeiros, A. de A. et al. (2021). *Analysis of physical therapy education in Brazil during the COVID-19 pandemic*. *Fisioterapia em Movimento*, v. 34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fm/a/ZY5VxGnGtCHyxDv3JxxQCKy/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- Minayo, de S.M.C. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Ministério da Saúde, B. (2020). *Manejo de corpos no contexto do novo coronavírus-*

COVID-19. Disponível em: <https://www.saude.gov.br>. Acesso em: 08 de março de 2022.

- Moraes, V. de. (2011). *Gestão da educação do campo: para qual campo, para qual educação do campo*. Pelotas.
- Morais, I.R.D., Garcia, T.C.M., Rêgo, M.C.F.D., Zaros, L.G., & Gomes, A.V. (2020). *Ensino Remoto Emergencial: Orientações básicas para elaboração do plano de aula*. Natal, RN: Ed. SEDIS.
- Moran, J.M. (2004). Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista diálogo educacional*, 4(12), 1-9.
- Moran, José. (2015). 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.
- Moran, J. (2017). *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p.23-35. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf) Acesso em: 26 de Maio de 2021
- Moran, J. (2018). 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.
- Moreira, A.F.B.; & Candau, V.M. (2013). Currículo, conhecimento e cultura. In: (Org.) J. Beauchamp; S.D. Pagel; & A.R. Nascimento, *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-48.
- Moran, J.M. (2004). Os Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004.
- 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/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/4594>. Acesso em: 14 de ago de 2022.

- Morin, J.M.; Masetto, M.T.; & Behrens, M.A. (2012). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moscovici, S. (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Naiff, L.A.M.; Sá, C.P.; & Naiff, D.G.M. *Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas [CD-ROM]*. Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Negrão, M.; & Davim, M.F. (2020). *Novas tecnologias, novas pedagogias?* Universidade do MINHO, out./2020.
- Neri, P.G. 2020. *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, 12(1).
- Nogueira, F. (2020). *Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas*. Portal Eletrônico Porvir, Inovações em Educação. Disponível em: <<https://porvir.org>>. Acesso em: 08/03/2022.
- Novo, B.N.; Pinheiro, A.; & Mota, A.R. (2019). O professor de educação de jovens e adultos. *Revista Jus Navigandi*. Disponível em: <<https://jus.com.br>>. Acesso em: 08/03/2021.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, Dec. 2017
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- Núñez, I.B.; & Ramalho, B.L. (2001). Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química. *Revista Educação em Questão*, volume 38, n.52, maio/ago, pp.243-268.
- Oliveira, C. (2015). TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, volume 7, nº 1.
- Pasini, C.G.D.; Carvalho, E.; & Almeida, L.H.C. (2020). *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. FAPERGS. Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Pereira, J. E. D. (2019). Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: F. Inbernon, A. Neto, & I. Fortunato (Org.) *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese.

- Pereira, M.L.M.L. (2019). *Formação específica de professores: análise e proposições sobre a atuação docente nos estabelecimentos prisionais do estado do Tocantins*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1779>. Acesso em: 22 out. de 2021.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã.
- Piffero, E.D.L.F., Soares, R.G., Coelho, C.P., & Roehrs, R. (2020). *Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio*. Ensino & Pesquisa.
- Polato, A. (2009). *Tecnologia + conteúdos = oportunidades de ensino*. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 223, p.50, jun./jul. 2009.
- Porcaro, R.C. (2011). Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. *EccoS: Revista Científica*, n. 25
- Prado, M.E.B.B. (2003). *Pedagogia de projeto, setembro, 2003*. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 de mar. de 2022.
- Prado, D. (2013). *O que é família*. Coleção Primeiros Passos. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Rangel, C.; Ferreira, F. (2008). O cotidiano dos alunos e da classe de EJA. *Revista Científica FAESA*, volume 1, nº 1.
- Ribeiro, V. M. (2004). *Traçando o perfil de alunos e professores da EJA*. Coleção Uma nova EJA para São Paulo. Caderno 3: Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA com a assessoria pedagógica da ONG Ação Educativa. Disponível em [http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2310/1/perfil\\_eja.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2310/1/perfil_eja.pdf) Acesso em: 23 de jan. de 2022.
- Romanowski, J.P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. 3ª edição. Curitiba: Ibpex.
- Sampieri, H.R.. et al. (2013). *Metodología de la investigación*. Porto Alegre: Penso.

- Sampieri, R.H.; Collado, C.F.; & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2014). *Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Santos, N.S.R.M. (2013). *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.
- Santos, F.A. dos. (2016). *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. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FI%C3%A1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.
- Saraiva, K.; Traversini, C.; & Lockmann, K. (2020). A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, volume 15, e2016289, pp.1-24.
- Schmitt, C. Da S.; & Domingues, M.J.C. de S. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2598>. Acesso em: 14 out. 2022.
- Serres, M.P. (2013). *Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- Silva, S.C. da. (2013). *O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional*. UFAM/PPGE, 2013. Dissertação de Mestrado.
- Silva, M.R. (2017). *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.
- Silva, B.; Alves, E.; & Pereira, I.C.A. (2017). Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital. *Revista Observatório*, volume 3, nº 3, pp.532-560.
- Silva, P. H. S. et al. (2021). Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções. *Revista Brasileira de Educação*

*Médica*, volume 45, nº 1, e044. Epub February 15, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>

- Silva, G.F. da., & Machado, J.A. (2018). Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. Madri/Espanha, volume 77, nº 2, pp.95-114.
- Silva, A.R.P. da., & Mascarenhas, S.A. do N. (2019). Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a pedagogia”. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* (ISSN22236-6377). Canoas, volume 24, nº 3.
- Silva, R.A. da; & Yabuta, Y.F. (2015). *O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos: Inclusão digital e alfabetização midiática*. 2015. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2219/1/ RAS18092017](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2219/1/RAS18092017). Acesso em: 31 abr. 2022.
- Soares, L.J.G.; & Pedroso, A.P.F. (2013). Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Revista ETD – Educ. temat. digit.* Campinas, SP, v.15, n. 2, p.250-263, maio/ago.
- Soglia, I.S.; & Santos, C.S.P. (2010). *Educação de Jovens e Adultos: expectativas e dificuldades*. São Paulo: S. E.
- Stinghen, R.S. (2016). *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.
- Unesco. (2020). *Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19*. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por) Acesso em 20 jan. 2022.
- Torres, J.A.; Hernandez, A.; & Barros, C. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Asunción. Marben.
- Vázquez, A.S. (2008). *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ventura, J. (2013). 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.

- Vergara, L.G. (1996). *Curadorias Educativas*. Rio de Janeiro. In Anais ANPAP, 1996. Disponível também em: <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>. Acesso em 10 mai. 2022.
- Vieira, M.F.; Silva, C.M.S. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, vol. 28, dezembro.
- Vygotsky, L. S. (1998). 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.
- Waiselfisz, J.J. (2015). *O mapa da violência 2015: Mortes Matadas por Armas de Fogo*. Disponível:<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>
- Westbrook, R.; & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Massangana.
- Woszezenki, C.R.; Freitas Júnior, V.; & Rover, A. (2013). 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.
- Xavier, J.F.D. (2011). Educação de jovens e adultos: alfabetizar letrando. *Revista lugares de educação*. Bananeiras, volume 1, nº 1, pp.123-132, jan.-jun.
- Zabala, A. A (1998). *Prática Educativa: Como Ensinar*. Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre. Atica



## ANEXO Nº 01 – VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro

TUTOR: Dr. Daniel González González

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **Docência em tempos de Pandemia: desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos.**

**Objetivo geral:** Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM.

**Os objetivos específicos:**

- 1- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;
- 2- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor do processo ensino aprendizagem.
- 3- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;
- 4- Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.



Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<b>Questão 1</b> - Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?	X			X		
<b>Questão 2</b> - Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?	X			X		
<b>Questão 3</b> – Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?	X			X		
<b>Questão 4</b> – Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?	X			X		
<b>Questão 5</b> – Descreva como era sua habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas?		X			x	Descrever é realizar uma narração de maneira detalhada e não uma pergunta... sugestão de pergunta: qual

						<p>metodologia ou prática no uso da tecnologia foi mais acessível ?</p> <p>Sugestão: Como a didática adotada nas aulas remotas da EJA foram avaliadas pelos professores ?</p>
<b>Questão 6</b> – Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto?		X		X		
<b>Questão 7</b> – De que forma as suas estratégias de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos?		X			X	<p>sugestão: De que forma as estratégias utilizadas no ER favoreceram a aprendizagem dos alunos?</p>
<b>Questão 8</b> – Descreva como você avalia sua docência nas aulas remotas da EJA?		x				idem a 5
<b>Questão 9</b> – Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino		X				idem a 5,8,9

remoto da EJA?						
----------------	--	--	--	--	--	--

**DADOS DO AVALIADOR**

Nome completo: ALBA VALERIA VIEIRA DA SILVA

Formação:

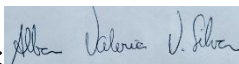
Bacharel em Execução Musical - Clarinete

Mestre em Prática Musical- Clarinete

Doutorado em Ciências da Educação.

Instituição de Ensino: **UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN / UAA**

Assinatura do Avaliador:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro

TUTOR: Dr. Daniel González González

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à **da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **Docência em tempos de Pandemia: desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos.**

**Objetivo geral:** Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM.

**Os objetivos específicos:**

- 1- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;
- 2- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem.
- 3- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;
- 4- Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue, necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<b>Questão 1</b> - Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?	x			x		
<b>Questão 2</b> - Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 3</b> – Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?	x			x		
<b>Questão 4</b> – Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?	x			x		
<b>Questão 5</b> – Descreva como era sua habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 6</b> – Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto?	x			x		
<b>Questão 7</b> – De que forma as suas estratégias de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos?	x			x		
<b>Questão 8</b> – Descreva como você avalia sua docência nas aulas remotas da EJA?	x			x		
<b>Questão 9</b> – Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA?	x			x		

## DADOS DO AVALIADOR

Nome completo: Vanise dos Santos Rodrigues

Formação: Doutora em Educação e Mestre em Matemática

Instituição de Ensino: Secretaria de Educação do Amazonas-SEDUC-AM

Assinatura do Avaliador:



Documento assinado digitalmente

**VANISE DOS SANTOS RODRIGUES**

Data: 22/04/2023 12:46:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro

TUTOR: Dr. Daniel González González

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à **da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **Docência em tempos de Pandemia: desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos.**

**Objetivo geral:** Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM.

**Os objetivos específicos:**

- 5- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;
- 6- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem.
- 7- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;
- 8- Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue, necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<b>Questão 1</b> - Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?	x			x		
<b>Questão 2</b> - Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 3</b> – Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?	x			x		
<b>Questão 4</b> – Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?	x			x		
<b>Questão 5</b> – Descreva como era sua habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas?			x			x
<b>Questão 6</b> – Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto?	x			x		
<b>Questão 7</b> – De que forma as suas estratégias de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos?			x			x
<b>Questão 8</b> – Descreva como você avalia sua docência nas aulas remotas da EJA?	x			x		
<b>Questão 9</b> – Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA?	x			x		

**DADOS DO AVALIADOR**

Nome completo: Faruk Maracajá Napy Charara.

Formação: Doutor em Ciências da Educação.

Instituição de Ensino: Universidad Autónoma de Asunción.

Assinatura do Avaliador:

*Faruk Maracajá Napy Charara.*

Sugestões:

1. Seria importante inserir perguntas fechadas mostrando o perfil dos professores, como idade, gênero, há quantos anos lecionam e formação.

2. Na quinta pergunta sugiro uma modificação. Poderia formular dessa forma: Que recursos tecnológicos foram utilizados em sua prática docente durante o período da pandêmico?

Outra sugestão de pergunta: Você modificou sua forma de ministrar aulas após o período das aulas remotas? As aulas eram ministradas de maneira síncrona, assíncrona ou das duas formas?

Sobre a questão 7, sugiro: Quais estratégias de ensino foram efetivas e quais não apresentaram bons resultados?



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro

TUTOR: Dr. Daniel González González

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à **da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **Docência em tempos de Pandemia: desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos.**

**Objetivo geral:** Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM.

**Os objetivos específicos:**

- 1- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;
- 2- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem.
- 3- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;
- 4- Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue, necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

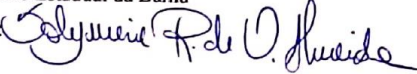
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<b>Questão 1</b> - Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?	x			x		
<b>Questão 2</b> - Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 3</b> – Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?	x			x		
<b>Questão 4</b> – Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?	x			x		
<b>Questão 5</b> – Descreva como era sua habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 6</b> – Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto?	x			x		
<b>Questão 7</b> – De que forma as suas estratégias de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos?	x			x		
<b>Questão 8</b> – Descreva como você avalia sua docência nas aulas remotas da EJA?	x			x		
<b>Questão 9</b> – Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA?	x			x		

**DADOS DO AVALIADOR**

Nome completo: Solymeire Ribeiro de Oliveira Almeida

Formação: Doutora em Ciências da Educação

Instituição de Ensino: Rede Estadual da Bahia

Assinatura do Avaliador: 



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro

TUTOR: Dr. Daniel González González

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à **da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA. Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **Docência em tempos de Pandemia: desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos.**

**Objetivo geral:** Analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá em Manaus/AM.

**Os objetivos específicos:**

- 1- Descrever como os docentes aplicam os conteúdos escolares nas aulas remotas;
- 2- Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico remoto em favor processo ensino aprendizagem.
- 3- Verificar se as estratégias de ensino-aprendizagem favorecem a prática pedagógica estimulante;
- 4- Analisar se a formação inicial e ou continuada auxilia na prática docente do ensino remoto da EJA.



Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue, necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso de a questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou no verso da folha. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	COERÊNCIA			CLAREZA		
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	Sim	Não	?	Sim	Não	?
<b>Questão 1</b> - Como eram realizados os seus planejamentos durante as aulas remotas na da EJA?	x			x		
<b>Questão 2</b> - Quais foram os recursos pedagógicos e tecnológicos que você utilizou nas aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 3</b> – Através das aulas remotas você conseguiu atingir todos os conteúdos planejados?	x			x		
<b>Questão 4</b> – Durante o ensino remoto, explique quais foram as maiores dificuldades no seu trabalho pedagógico?	x			x		
<b>Questão 5</b> – Descreva como era sua habilidade na utilização dos recursos tecnológicos para ministrar aulas remotas?	x			x		
<b>Questão 6</b> – Explique como estava seu estado emocional durante o trabalho remoto?	x			x		
<b>Questão 7</b> – De que forma as suas estratégias de ensino favoreceram a aprendizagem dos alunos?	x			x		
<b>Questão 8</b> – Descreva como você avalia sua docência nas aulas remotas da EJA?	x			x		
<b>Questão 9</b> – Explique como a sua formação inicial ou continuada auxiliaram no exercício da sua prática docente, durante o ensino remoto da EJA?	x			x		

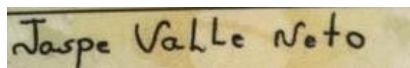
**DADOS DO AVALIADOR**

Nome completo: Jaspe Valle Neto.

Formação: Doutor em Ciências da Educação.

Instituição de Ensino: Universidad Autónoma de Asunción.

Assinatura do Avaliador:

A rectangular image showing a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads "Jaspe Valle Neto" in a cursive script.

## ANEXO Nº 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

Você está sendo convidado a participar, de maneira voluntária, de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação de Doutorado de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção pelo doutorando ARTHUR JUNIO DE MORAES CASTRO, sob orientação do Prof. Dr. Daniel González González.

Este estudo tem como objetivo analisar os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental uma escola pública municipal de Manaus/AM.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma entrevista aberta, na qual você relatará sua experiência profissional e os desafios vividos no ensino remoto. As entrevistas serão realizadas presencialmente. A entrevista será gravada em áudio com o propósito de registro e análise dos dados sem posterior publicação dos áudios.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira. O benefício relacionado à sua participação será o de colaborar com a construção do conhecimento científico sobre os desafios da inserção da docência remota na educação de jovens e adultos. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo de nenhuma espécie.

Os possíveis riscos são referentes a falta de privacidade e ao constrangimento. Para minimizar os riscos relacionados a falta de privacidade, a entrevista será aplicada de maneira individualizada. Os participantes serão identificados através de código numéricos. Caso ocorra quebra de sigilo, os dados não serão utilizados na pesquisa, sendo descartados. Fortalecendo a segurança nesse quesito, com objetivo precautelado, somente a pesquisadora irá manipular os dados. Além disso, a pesquisadora estará

presente em todas as etapas da pesquisa. Ainda com objetivo mitigador, todos os envolvidos receberão uma primorosa apresentação dos prováveis riscos, desconfortos e dos benefícios aos quais estarão expostos.

Ainda assim caso algum participante se sinta constrangido com alguma pergunta, poderá não a responder, dando continuidade às outras, ou ainda interrompendo a entrevista e voltar quando quiser. Reforça-se que, em qualquer momento, o voluntário poderá abandonar a pesquisa sem causar quaisquer transtornos a pesquisadora ou a Secretaria de Educação do Município de Manaus - Semed.

Os dados obtidos por meio deste estudo serão para finalidade exclusiva de pesquisa e eventuais publicações de caráter acadêmico e científico. Nos comprometemos a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Manaus, 10 de agosto de 2022.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do pesquisador

Contatos:

Doutorando: Arthur Junio de Moraes Castro. Telefone: (92)991888993

E-mail: [arthurbt@gmail.com](mailto:arthurbt@gmail.com)

Orientador: Prof. Dr. Daniel González González. E-mail: [danielgg1963@gmail.com](mailto:danielgg1963@gmail.com)