

Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: o que dizem educandas e gestoras goianas

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre o processo educativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de entrevistas semiestruturadas presenciais e por telefone, e pelo acompanhamento de dificuldades de educandos, buscou-se compreender a realidade de sujeitos da EJA e suas expectativas sobre a escola, em tempos de pandemia. Relata-se como foram realizadas as aulas remotas e a visão de gestoras e educandas sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Realizou-se, em 2020/1, o acompanhamento de dez educandos nas disciplinas de Ciências e de Matemática, em cinco municípios goianos. Apresenta-se aqui recorte da pesquisa: o acompanhamento de duas alunas: uma em Biologia e outra em Matemática, em dois municípios goianos. Verificou-se que os municípios apresentam realidades econômicas diferentes, mas se assemelham no que se refere à EJA durante a pandemia. Percebeu-se o aumento da evasão escolar e constatou-se que os educandos tiveram dificuldades para o acompanhamento das aulas remotas.


Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Processos de ensino e aprendizagem. Evasão escolar. Pandemia.

Youth and Adults' Education in times of pandemic: what students and managers from Goiás say

Abstract: This article presents reflections about the educational process in Youth and Adults Education (EJA). Using face-to-face and telephone semi-structured interviews, and through the monitoring of students' difficulties, it was sought to understand the reality of EJA subjects and their expectations about the school in times of pandemic. It's reported how remote classes were held and the view of managers and students on the teaching and learning process. In 2020/1, ten students were monitored in the disciplines of Science and Math, in five cities in Goiás. It's shown here part of the research: the follow up of two students: one in Biology and the other in Math, in two cities in Goiás. It was found that the two cities have different economic realities, but they are similar regarding to EJA during the pandemic. The increase in

Luciene Lima de Assis Pires


Doutora em Educação (UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Goiás, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-0187-3749

 lucienepires@gmail.com

Paulo Henrique de Souza

Doutor em Física (UFSCar). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Goiás, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-9269-5126

 phsouzas@gmail.com

Rosimary Batista da Silva

Mestranda em Educação para Ciências e Matemática (IFG). Professora na rede pública de ensino municipal de Rio Verde. Goiás, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-9565-9788

 rosimary_batista@hotmail.com

Alexsandra Pereira Silva de Souza

Mestranda em Educação para Ciências e Matemática (IFG). Professora na rede pública de ensino estadual de Mato Grosso. Mato Grosso, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-0913-1181


 alexabiabmz@hotmail.com

Recebido em 14/01/2021

Aceito em 23/03/2021

Publicado em 12/05/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202137](https://doi.org/10.37853/pqe.e202137)



school dropout was noticed and it was found that the students had difficulties in attending the remote classes.

Keywords: Youth and adult education. Teaching and learning processes. School dropout. Pandemic.

Educación de Jóvenes y Adultos en tiempos de pandemia: lo que dicen educandas y gestoras en Goiás

Resumen: Este artículo trae reflexiones sobre el proceso educativo en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Por medio de entrevistas semiestructuradas presenciales y telefónicas, y mediante el acompañamiento de las dificultades de los estudiantes, se buscó comprender la realidad de los sujetos de EJA y sus expectativas sobre la escuela, en tiempos de pandemia. Se informa cómo se llevaron a cabo las clases remotas y la visión de gestoras y alumnas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En 2020/1, diez estudiantes fueron acompañados en las asignaturas de Ciencias y Matemáticas, en cinco municipios de Goiás. A continuación, se presenta un extracto de la investigación: el acompañamiento de dos estudiantes: una en Biología y otra en Matemáticas, en dos municipios de Goiás. Se encontró que los municipios presentan realidades económicas diferentes, pero son similares con respecto a EJA durante la pandemia. Se notó el aumento de la deserción escolar y se encontró que los estudiantes tuvieron dificultades en la asistencia a las clases remotas.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Abandono escolar. Pandemia.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido tema de debates de pensamentos sociais, culturais e pedagógicos, como caminho para atender a uma parcela da população que se encontra fora do ensino regular.

A educação na Constituição Federal de 1988 (Constituição Federal, 1988) é garantida como um direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade regular, ou seja, que por algum motivo, não puderam frequentar a escola enquanto crianças, adolescentes ou jovens. Prevê-se também na Constituição de 1988 o princípio de igualdade e condições para a permanência desses alunos na escola. O fato é que, na segunda década do século XXI ainda temos muitos jovens (e idosos) que estão fora da escola, seja por conta das desigualdades sociais e econômicas, seja por condições familiares e de moradia em regiões distantes dos centros urbanos, dentre outros fatores, que produzem jovens e adultos analfabetos ou sem concluírem a educação básica, em desacordo com a Constituição.

Segundo Viero (2007, p. 204), “a história da educação brasileira deixa uma herança para o país de altos índices de brasileiros sem acesso à escolarização, criando a necessidade da Educação de Jovens e Adultos como educação básica”. A autora afirma, ainda, que “Essa realidade . . . faz com que a sociedade brasileira considere normal a existência de uma grande número de brasileiros excluídos do acesso à escolarização ao mesmo tempo que naturaliza a diferença de acesso à cultura escrita como inferioridade” (Viero, 2007, p. 204). Este aporte teórico de Viero (2007) foi aqui apresentado como uma situação emblemática sobre o tempo e o problema que envolve a EJA no Brasil, após treze anos, desde a publicação desta obra, as considerações da autora são reais e atuais, visto que o Brasil continua sendo um país “produtor” de analfabetos e/ou cidadãos com poucos anos de escolaridade.

Diante do cenário político em que se encontra o país, neste período de pandemia, a EJA é uma modalidade que requer um olhar especial (Lima, 2021; Scherer Júnior, 2021). Por esta razão, pesquisar sobre a EJA e debater políticas públicas se faz urgente e necessário, são pessoas excluídas de seus direitos mesmo com o passar de tantos anos.

O artigo que ora apresenta-se é parte de uma pesquisa sobre EJA, cujo objetivo é analisar como se desenvolve esta modalidade de ensino em diferentes municípios, quais são as dificuldades e os entraves ligados ao ensino de Ciências e de Matemática, bem como o índice de evasão e de repetência associado a essas disciplinas. A pesquisa, iniciada em 2015, é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para

Ciências e Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí e se vincula ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências e Matemática (Nepecim). Os dados empíricos são coletados a cada ano pelos mestrandos matriculados na disciplina *O Ensino de Ciências e Matemática para a Educação de Jovens e Adultos*, nos respectivos municípios de origem de cada mestrando. A coleta de dados se dá por meio de entrevista semiestruturada e do acompanhamento da realidade escolar e história de vida de um educando da EJA. O mestrando define – pela sua área de formação/atuação – em que nível de ensino e em qual disciplina realizará o acompanhamento.

Definidos o nível (anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental ou ensino médio) e a disciplina (Ciências, Biologia, Física, Química ou Matemática) é realizado o primeiro contato com a escola, no qual se escolhe quem será educando acompanhado no semestre. A escolha dos educandos tem como parâmetro: 1) o interesse em participar da pesquisa e ser acompanhado durante um semestre letivo; 2) o maior nível de dificuldade na disciplina indicada pelo educando da EJA. Definidos os sujeitos da pesquisa, é realizado o primeiro contato para coleta de dados e para o acompanhamento – momento em que os sujeitos assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os mestrandos elaboram um roteiro para as entrevistas – com questões semiestruturadas a fim de conhecer o educando, sua realidade socioeconômica e vida escolar. As entrevistas são gravadas para posterior análise. Após a coleta dos dados referentes às expectativas do educando EJA com a disciplina e o curso, bem como as questões que o motivaram no retorno à escola, inicia-se o acompanhamento do educando verificando também sobre as dificuldades que possui.

No ano de 2020, o primeiro contato foi realizado no mês de fevereiro, conseqüentemente, antes do início do isolamento social decorrente da pandemia. Foram pesquisados dez alunos em cinco municípios goianos. No entanto, em função da pandemia e da suspensão das aulas presenciais no Estado, o acompanhamento de forma presencial não pôde ser realizado e a coleta de dados foi redimensionada. Verificou-se que todos os sujeitos cadastrados para a pesquisa possuíam aparelhos celulares com o

aplicativo *WhatsApp*, neste sentido, o contato com os alunos passou a ser realizado por telefone, via *whatsApp* e passou-se, então, a verificar quais as dificuldades dos educandos também em relação ao ensino remoto.

Também em função da pandemia, sentiu-se a necessidade de se realizar entrevistas com os gestores das escolas, a fim de se verificar como enfrentaram os problemas decorrentes do ensino remoto na EJA. Para este artigo, realizou-se um recorte nos resultados e apresentam-se os dados referentes a dois municípios:

a) Aragarças, situado no Noroeste Goiano, segundo o IBGE (2020a), é um município com 664,530 km² de extensão territorial, população estimada – em 2020 – é de 20.273 pessoas, com PIB per capita – em 2017 – de R\$11.915,62;

b) Rio Verde, situado no Sudoeste Goiano, é um município com 8.386,831 km² de extensão territorial, população estimada – em 2020 – de 241.518 pessoas, com PIB per capita – em 2017 – de R\$43.761,24 (IBGE, 2020b).

Os municípios goianos pesquisados em 2020 foram: Aragarças; Jataí; Mineiros; Rio Verde e Quirinópolis. A escolha dos dois municípios apresentados no recorte feito para este artigo – Aragarças e Rio Verde – se deu em função da semelhança nos dados educacionais coletados, mesmo trazendo realidades distintas: dois municípios com características socioeconômicas e regionais bastante diferentes – como será apresentado a seguir –, contudo foram escolhidos para este estudo em razão das semelhanças no que se refere à EJA em tempos de pandemia.

Para melhor apresentação e compreensão dos dados optou-se nesta exposição pela seguinte estrutura: características da EJA; a vida de duas educandas da EJA; o que pensam as gestoras das escolas e as considerações finais.

2 Educação de Jovens e Adultos - EJA

Os relatos do analfabetismo de adultos sempre estiveram em nossa história cultural. Em meados de 1947, sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o governo federal lançou a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Pretendia-se com esta Campanha, “numa

primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário” (Scortegagna & Oliveira, 2006, p. 4).

Segundo as autoras a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos tinha a intenção de capacitar os adultos para a mão de obra sob o viés tecnicista, as autoras descrevem que a escolarização “preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição que poderiam ser origem de terríveis desordens, facilitando o desempenho do governo” (Scortegagna & Oliveira, 2006, p. 2), além de capacitá-los para a participação na política por meio do voto, ainda assim, surge a possibilidade de a classe operária poder ler e escrever e se sentir parte de sua nação.

Na busca por solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo para as camadas populares, Paulo Freire iniciou, em meados da década de 1950, propostas diferenciadas para a educação do jovem e do adulto analfabetos em uma sociedade marcada por conflitos sociais.

Segundo Freire (1981, p. 13), “a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Paulo Freire pensava no desenvolvimento integral do homem, desenvolvendo sua criticidade e consciência de sua realidade para assim transformá-la, percebendo-se como um ser capaz de construir sua cultura e de sua nação.

Para Freire (1979, p. 28), “a aprendizagem é já uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de consciência”.

Ao analisar a realidade de educandos da EJA, Fonseca (2002) afirma que:

Na realidade, os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social, econômica principalmente, que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola. Deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir [...] (Fonseca, 2002, p. 32)

Para que o abandono da escola não seja uma realidade na modalidade EJA, se faz necessário um ensino diferenciado, voltado ao educando, suas dificuldades, suas angústias. Dowbor (2008, p. 63) avalia que “. . . o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências. Para que o educando aprenda é fundamental que aquele que lhe ensina deseje realmente que aprenda, acredite que seja capaz de criar significados, de pensar, de sonhar e desejar.” Desta forma, percebe-se que são diversos os fatores que influenciam interna e externamente a aprendizagem dos educandos na EJA, porém, esses fatores devem ser percebidos como desafios para a continuidade da oferta e não o abandono ao público que necessita dessa modalidade de ensino. Sobre esta questão, Saraiva (2004, p. 76) pontua que o adulto enfrenta uma cansativa jornada diária de trabalho com pouca “disponibilidade de tempo para as tarefas complementares”, o que é causa de evasão.

Dessa forma, faz-se necessário articular o ensino, dando-lhe significado e assumir cada um, sua responsabilidade para romper com a cultura, que segundo Arroyo (2017, p. 128) “culpa as vítimas das injustiças sociais e cognitivas por não terem estudado, por não terem capital social, cultural e escolar.” Portanto, a prática docente na EJA exige reflexão e responsabilidade para promover a democracia embasada no debate e na participação, a fim de produzir conhecimentos vinculados à realidade social dos educandos, e com políticas que garantam o direito e a permanência desses educandos na escola.

3 As vidas de duas educandas em EJA

Como afirmamos, no ano de 2020, realizou-se o acompanhamento de dez educandos EJA, em cinco municípios no estado de Goiás. No recorte que se optou para este artigo, apresentam-se os dados referentes a duas escolas e duas alunas, uma no município de Aragarças e outra no município de Rio Verde. As realidades são similares: abandono da escola ao longo da escolaridade, retorno à escola em busca do tempo perdido e da realização de um sonho, desemprego e falta de estrutura para aulas *online*, dentre outros.

No município de Aragarças estuda Ana (nome fictício), muito simpática e solícita, é uma mulher de 40 anos de idade, de cor parda, cursa o 3º período do ensino médio. É empregada doméstica, mãe de quatro filhos, sendo: um adolescente de 16 anos e os outros já adultos, com idade entre 18 e 22 anos.

Inicialmente demonstrou preocupação quanto ao tipo de entrevista na qual estaria participando. Contudo, quando se iniciou o diálogo, Ana ficou feliz em contar uma parte de sua história, com um sorriso largo no rosto e o brilho de quem faz algo importante, o que remete ao que pontuou Freire (1998, p. 10): “. . . a palavra viva de quem expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração.”.

Sua história escolar é bem retratada na relação educação e mundo do trabalho. “Quando eu era criança, morava na roça, distante da escola e ainda por ser menina, meu pai achava que não havia necessidade de estudar, ir à escola era perder tempo e, por vezes, eu era estimulada a não ir” (Ana, 2020, educanda entrevistada). Essa relação com a educação levou-a a ter seu processo educacional interrompido e aos 16 anos procurando sua independência, casou-se.

Seu marido considerando a educação importante, apesar de não estudar, a estimulou a voltar para a escola. “Depois de 10 anos sem estudar, retornei para a escola. Quando era criança havia várias séries em uma sala apenas, com um professor autoritário e ainda tinha que caminhar oito quilômetros até a escola, era uma luta muito difícil” (Ana, 2020, educanda entrevistada), Ana se deparava com uma educação bancária, descrita por Freire (1998), em que o professor detém o conhecimento e o aluno é o sujeito que recebe este conhecimento, com a intencionalidade de formar sujeitos passivos e acomodados à condição de excluídos dos saberes. Ana considera a escola atual ótima, cursa o terceiro período do ensino médio (corresponde ao terceiro ano). “Eu gosto muito da disciplina de Biologia, de aprender como escrever o nome científico dos seres vivos visíveis e não visíveis a olho nu” (Ana, 2020, educanda entrevistada). Para ela, os nomes científicos são difíceis de escrever, de pronunciar, de gravar. Segundo ela, a relação professor aluno é muito diferente do que conhecia no passado, na escola rural.

Como Paulo Freire já dizia, por sermos seres inacabados, aprendemos com o mundo e as relações que são desenvolvidas nas relações interpessoais (Freire, 2002). Ana vê a relação com os professores de maneira diferente, mas disse que nem sempre foi assim. Não sentia por parte dos professores afeto ou preocupação com seu desempenho acadêmico, o que corrobora com o modelo autoritário de quem educa. Este modelo, segundo Dowbor (2008), impossibilita que o indivíduo seja ele mesmo, impedindo o desenvolvimento do ser que apreende o mundo, cerceando sua curiosidade e prazer em aprender. Para esta autora, na prática docente, é importante que “. . . aquele que educa o outro se saiba e reconheça ocupando o lugar de ser modelo, já que quando ocupamos esse lugar marcamos o corpo daquele a quem educamos por meio de intervenções. Porque educar é marcar o corpo do outro.” (Dowbor, 2008, p. 66).

Nessa nova relação que Ana e seus professores vivem, sua professora de Biologia tem marcado seu corpo de maneira estimulante, demonstrando que acredita em seu potencial, encorajando-a a persistir. Ela trabalha sete horas por dia e estuda à noite e vê a professora como alguém que sabe, mas que a leva a conhecer sobre o mundo e principalmente mostra “como faz para aprender, para saber”, disse ela. Para Ana, as dificuldades na disciplina de Biologia estão sendo superadas, mas continua achando muito difícil aprender “os nomes [científicos] das coisas”, complementou ela. Além dos entraves das políticas voltadas à EJA, existem também as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos dessa modalidade.

No município de Rio Verde, estuda Clara (nome fictício). Clara tem 39 anos de idade, um casal de filhos e cursa o 1º período do ensino médio (correspondente ao primeiro ano), sua turma começou em janeiro de 2020 com 48 alunos e em fevereiro restavam 25 alunos, cujas idades variam entre 18 anos e 52 anos. Quanto às desistências, a aluna não soube explicar os motivos de tanta evasão, citou a heterogeneidade quanto à idade dos frequentadores, a rotatividade de professores e as dificuldades em conciliar trabalho e estudo. Clara estava no grupo de quinze educandos com maior dificuldade em Matemática e, dentre estes, foi a que demonstrou interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, razão pela escolha dela.

A aluna relatou que o principal motivo para a interrupção de seus estudos, foi a imposição do ex-marido – ciumento e controlador – que não permitiu que ela estudasse. Morando distante da família e com duas crianças se viu obrigada a ceder às imposições do marido. As principais dificuldades apresentadas por Clara, após vinte anos afastada da escola, são os interesses diferentes que trazem os alunos à sala de aula, enquanto para ela é a oportunidade de recuperar o tempo perdido, outros alunos (mais jovens) veem a escola como obrigação, formalidade e desinteresse.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, a aluna afirma que a disciplina de Matemática é um desafio e acredita que isso ocorreu por ter ficado muito tempo longe da sala de aula, mas aponta que a postura tradicional abordada no ensino das disciplinas de Ciências Exatas, não tem contribuído para sanar, até então, sua limitação, apenas para a reprodução do que foi proposto. Sobre as dificuldades de aprendizagem de Matemática, segundo Kooro e Lopes (2007), é preciso

considerar atividades de ensino que propiciem um fazer Matemática, que significa recorrer a uma interação educativa na qual o aspecto matemático de uma situação possa ser identificado pela linguagem usada; dessa forma é possível tornar o acesso ao conhecimento matemático simples, o que difere de um fazer simplista (Kooro & Lopes, 2007, p. 3).

Por outro lado, Clara reconhece que há também professores preocupados com o ensino-aprendizagem que buscam esclarecer as dúvidas de formas variadas, a fim de que se consiga o entendimento, mas voltou a se reportar aos alunos que desestabilizam o contexto educacional devido à imaturidade justificada pela pouca idade, falta de interesse e indisciplina. Segundo Pereira Filho (2015, p. 2), “os adultos que demonstram vontade de estudar, não se adaptam à convivência com os adolescentes e acabam desistindo de estudar”. No entanto, o que se percebe em Clara é o oposto do que defendeu este autor, pois Clara não pensa em desistir. Ela fala com paixão da oportunidade de prosseguir seus estudos e iniciar um curso de graduação, vê na educação a oportunidade de crescimento pessoal e oportunidade de reconhecimento no mundo do trabalho, ela fala também, com orgulho, da vida escolar dos filhos e em especial da filha que acaba de concluir o ensino médio.

4 EJA durante a pandemia

No Brasil, desde os primeiros meses de pandemia, se contabilizam números crescentes de infectados e mortes pela doença, mesmo que de forma confusa e muitas vezes contraditórias, medidas – como fechamento do comércio e uso de máscaras – começaram a ser tomadas para controlar a propagação da contaminação. O Brasil é um país de grande extensão territorial e marcado por desigualdades sociais com um número elevado de pessoas abaixo do nível de pobreza. Parte da classe popular perdeu o emprego, o lanche da escola que para alguns serviam de almoço ou jantar, com o isolamento social, crianças e jovens permanecem em casa, o que fez com que as famílias se preocupassem ainda mais em como manter necessidades básicas para sobrevivência, como a alimentação, por exemplo. De acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 3),

... das famílias de baixa renda, são muitas as questões postas, ... para começar, a inexistência de infraestrutura física e de conectividade domiciliar para que qualquer atividade do ensino formal possa acontecer. ... Muita fome espalhada pelo país, que só pode ser combatida pela manutenção de renda ... boa parte das famílias com alunos nas escolas públicas vivem do trabalho informal ... contratos suspensos ou sob ameaças, o que coloca em tensão o cotidiano dessas famílias.

Os desafios enfrentados pela classe popular são inúmeros, lutas por sobrevivência, por reconhecimento, por trabalho, por inserção social e por uma educação que dialogue com a sua realidade de vida. No ensino presencial, o currículo da EJA já é deficitário “. . . muitas vezes não visualizam a complexidade e a diversidade culturais, as diferenças regionais, questões como raça, etnia, gênero, história de vida presentes nessa modalidade de ensino” (Maia, 2008, p. 145), questão que se agrava no ensino remoto.

Após os primeiros contatos com as escolas e realizada a primeira entrevista com as educandas Clara e Ana, e com os outros oito educandos selecionados para a pesquisa/acompanhamento nos demais municípios goianos – Quirinópolis, Jataí e Mineiros –, no mês de março, o país se viu surpreendido pela necessidade do isolamento social provocado pela pandemia.

Diante dessa nova realidade, Ana teve suas aulas presenciais interrompidas e agora, além do isolamento social e da insegurança provocada pelo período de pandemia,

teve que se adequar às aulas remotas. Há que se destacar que as aulas remotas não se caracterizam como educação a distância. Para Saviani (2020, p. 05)

O advento da pandemia do Corona vírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do 'Ensino Remoto' para suprir a ausência das aulas. Essa expressão 'ensino remoto' vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o 'ensino remoto' é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

As aulas em Goiás foram suspensas em 16 de março em função da situação de emergência na saúde pública do Estado em razão da disseminação do Coronavírus. Inicialmente as aulas foram suspensas por quinze dias, no entanto não foram retomadas, presencialmente, até o final do ano de 2020. (Secretaria de Estado da Educação, 2020). Sobre o trabalho remoto Peixoto (2020, p. 58), afirma que:

A adoção do trabalho remoto nas escolas públicas brasileiras para contenção da pandemia da Covid-19 tem sido apresentada como resposta pragmática ao período de isolamento social de forma improvisada, ou seja, sem planejamento no que diz respeito à dotação de equipamentos digitais, serviço de acesso à internet, estrutura física, preparo docente e organização curricular.

No entanto, afirma a autora, “a transposição da aula presencial para a distância não é processo automático” (Peixoto, 2020, p. 58).

Diante desse novo cenário, Clara e Ana, que se matricularam para aulas presenciais tiveram que subitamente conhecer uma nova maneira de educação, uma em que não há contato entre alunos e professores, em que agora o uso de recursos tecnológicos digitais é imprescindível para sua aprendizagem.

A Rede Estadual de Educação de Goiás suspendeu as aulas presenciais para todos os níveis da educação básica a partir do mês de março de 2020 e, na modalidade EJA, foi imediatamente implantado o ensino remoto. No entanto, a realidade dos educandos na EJA não é a mesma dos ensinos fundamental e médio. Ana sentiu muita dificuldade com o ensino remoto, primeiro pela própria limitação na relação com as ferramentas digitais, já que inicialmente as aulas eram *online*. Segundo ela, na sala de aula, com professores e alunos, o professor estava ali, na sua frente explicando, e cada dúvida sua era esclarecida, mas “sem a presença do professor é diferente” disse ela. Outra dificuldade narrada por Ana é que, alguns professores ministravam aulas *online*, outros postavam

vídeos, que eram acessados por meio de *links* disponibilizados em um grupo criado no *WhatsApp* envolvendo a turma; mas as atividades eram postadas para fazerem sozinhos e só no caso de dúvida entrariam em contato com os professores.

Considerando essa relação no processo de aprendizagem que envolve a construção do conhecimento Dowbor (2008, p. 68) diz que:

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. . . . Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

Sobre esta questão, Libâneo (2012, p. 17) afirma que “a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando o atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social”, mas a dualidade entre expectativa e realidade é grande. Por mais flexibilizadas que estejam as aulas, as dificuldades de interação com esse novo momento trazem a Ana uma constatação: que ela não conseguiu aprender como antes; que se sentiu insegura e menos capaz nesse novo fazer.

Mesmo com todas essas intercorrências em sua vida, Ana conseguiu concluir o ensino médio em julho de 2020. Ana sente-se muito feliz por concluir essa etapa e, como um ser inacabado, almeja, como muitos alunos, não ser considerada diferente por ser aluna da EJA em um curso técnico de dois anos.

Ana trabalha como empregada doméstica, mas tão logo esse isolamento termine, sua intenção é procurar instituições superiores, para se matricular em aulas presenciais, já que desta forma ela compreende melhor o que o professor ensina e também pelo convívio com as pessoas, podendo ser aluna da educação superior. Por mais distante que esteve da educação e compreendendo a importância do saber para sua vida e para sua realização pessoal, se lembra com carinho de cada professor que sempre a estimulou a continuar.

Os desafios enfrentados por Ana, no município de Aragarças, no noroeste goiano, são semelhantes aos enfrentados por Clara, no sudoeste do Estado. As especificidades de cada região não foram suficientes para propiciar uma educação diferente.

Conforme dito anteriormente, o acompanhamento previsto na pesquisa não pode se realizar. Para refletir sobre esse período de pandemia, essa transposição de aulas

presenciais por aulas remotas, os novos contatos com a educanda Clara foram realizados por telefone. Clara relatou que os primeiros 30 dias, após o início do isolamento social, foram desestabilizadores, e que ficou em dúvida se conseguiria prosseguir os estudos no modelo de aulas remotas, afinal eram os primeiros meses de estudos, após vinte anos afastada do ensino formal.

Ela disse que percebeu que os professores também estavam inseguros diante deste novo cenário e das aulas remotas. Clara ficou insegura se conseguiria estudar por orientações via WhatsApp, sem o espaço e o contato em sala de aula com os professores. Clara, como outros educandos da EJA, sonha em ter uma certificação e faz planos após concluir o ensino médio: “quero iniciar um curso superior e buscar na educação uma área de atuação. Meus professores são referência para mim, tanto na minha caminhada formativa, quanto na formação dos meus filhos” (Clara, 2020, educanda entrevistada). Analogamente, para Ehrhardt (2008, p. 161),

Os sonhos, anseios e história de vidas de professores e alunos serão sempre oportunidades valiosas para repensar nossas práticas e construir o conhecimento seja onde for que esteja escrito: nas cantinas e pátios das escolas, no coletivo das salas de aulas e no isolamento dos quartos.

Clara acredita no trabalho do professor como construtor de sonhos. “Meus professores na EJA me deram a oportunidade de me desenvolver de uma forma diferente, estou escrevendo uma nova história da minha vida, uma história diferente, mesmo diante desse momento incerto de aulas remotas (Clara, 2020, educanda entrevistada). Esta fala de Clara nos remete a Mariotti (2000, p. 226) quando afirma: “. . . se o momento presente é um processo . . . estar vivo é prestar atenção a essas transformações e seguir mudando junto. Essa é a chave da aprendizagem . . .”.

Quanto ao desenvolvimento das aulas remotas, Clara disse que os professores seguiram um horário de aula semelhante ao das aulas presenciais e ficaram à disposição em plantão de dúvidas. Postavam atividades, avaliações em formato PDF, os alunos transcreviam para os cadernos as atividades e as avaliações, desenvolviam o proposto, fotografavam e devolviam no grupo de *WhatsApp* da turma, assistiam vídeos explicativos, compartilhavam *links* e se preocupavam com a frequência e com a compreensão do conteúdo.

Segundo Clara, mesmo diante desse cuidado dos professores, foi difícil se adaptar ao modelo de aulas remotas, foi necessário ter bastante disciplina, o que corrobora com Maia (2008, p. 149) que pontua “. . . para aprender, é necessário disciplina (autogoverno) e não disciplinamento”. Clara afirmou que essa exigência disciplinar e compromisso individual com os estudos (ou a falta deles), a falta de ambiente domiciliar adequado para os estudos em casa, ou mesmo pelas distrações e obrigações existentes em casa podem ter contribuído para desistências de vários colegas.

Na EJA, observa-se alto índice de evasão. Como aponta Maia (2008, p. 146), as causas das desistências são diversas “. . . reprovações excessivas, práticas educativas distanciadas da cultura desses sujeitos, bem como a diferença gritante entre os sujeitos de uma mesma turma/classe/sala de aula”. Se durante as aulas presenciais a desistência era frequente aos educandos da EJA, esse período pandêmico evidenciou e potencializou as desigualdades sociais de garantia de acesso e permanência no ambiente escolar, agora virtual.

Um exemplo disso é a própria Clara. Com a pandemia, a situação financeira da família ficou comprometida, primeiro ela ficou sem trabalho, depois o esposo também perdeu o emprego. Na sociedade capitalista perder o emprego está ligado a perder seu valor, sua função, Mariotti (2000, p. 289) esclarece que “ao perder o emprego, o indivíduo perde também o valor por meio do qual era definida e calculada sua existência . . . Deixa de ter sua função e definição social”.

Sem emprego e com o ensino remoto, Clara ficou sem o contato direto com os professores e sem o ambiente do trabalho, sentia um vazio como se algo lhe fosse tirado, afirmou ela. A solução era conseguir algo que pudesse gerar renda dentro de casa, já que não havia possibilidade de recursos financeiros naquele momento. Começaram então a fazer salgados para vender e, assim, se manterem financeiramente e conseguirem pagar os compromissos mensais.

No entanto, outros problemas estavam por vir e interferir na vida familiar de Clara: ela falou sobre a sua frustração quanto à escolaridade do filho. “Ele cursava o 2º ano do ensino médio e não conseguiu acompanhar as aulas remotas. Tinha crises de choro, não entendia os conteúdos e não conseguiu respaldo educacional necessário para

acompanhar, e para agravar a situação o celular dele estragou” (Clara, 2020, educanda entrevistada). Sem dinheiro para comprar outro naquele momento, e sem poder disponibilizar o dela – pois estava sendo usado para encomendas e a venda de salgados, além de possuir limitações por ser um celular antigo – ela concordou que seu filho interrompesse os estudos.

Sobre as condições para as aulas remotas, Peixoto (2020, p. 62) afirma que,

Do ponto de vista das condições infraestruturais é preciso contar com rede de energia elétrica que suporte o acesso simultâneo da população de uma comunidade. No que diz respeito aos equipamentos, é fundamental que professores e estudantes disponham de computador (de mesa ou laptop) com acesso a pacote de dados de conexão à internet com configuração suficiente para suportar vídeos e comunicação síncrona.

Logo, percebe-se que o abandono das aulas pelo filho de Clara tem relação direta com a análise realizada por Peixoto (2020).

No que se refere ao retorno das aulas presenciais, Clara diz não ver como as instituições de ensino poderão retomar sua rotina educacional de maneira segura sem vacina, e que seria até irresponsabilidade propor o retorno antes disso. Nas entrevistas, Clara deixou transparecer a importância dos estudos para ela, falou com muito carinho dos professores, da oportunidade de estudar e da vontade de frequentar um curso superior. Para ela, a educação é o caminho para se realizar sonhos, para ser humano e se arrepende por ter demorado a retornar aos estudos, entretanto, afirma que naquele momento estava a se dedicar a educação e incentivo dos filhos, principalmente da filha para que não tivesse uma história semelhante à sua. Então, agora que a filha concluiu o ensino médio e está no ensino superior, sentiu que era a hora de se dar a oportunidade de estudar.

Portanto, a EJA devolve a esses jovens e adultos, a oportunidade de sonhar, de melhorar sua autoestima e a possibilidade de construir sua identidade e sua autonomia pelo processo de aprendizagem. Além de certificados, essa educação resgata e inclui o sujeito na sociedade. Se a realidade da EJA durante a pandemia é difícil para os educandos, como seria para os gestores e também para os educadores?

5 O que pensam as gestoras das escolas

Na proposta metodológica inicial da pesquisa, como dito na não estava previsto o levantamento de dados com os gestores da escola. No entanto, em função da suspensão das aulas presenciais e a inserção de aulas remotas, julgou-se que seria importante verificar que dificuldades institucionais as escolas enfrentavam. Para isso, optou-se por entrevistar a direção e a coordenação da escola, a fim de compreender os aspectos administrativos que envolveram a educação neste período de pandemia. Apresentam-se aqui, a percepção de duas coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

As aulas da EJA no município de Aragarças acontecem no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) onde se oferta 2ª etapa (ensino fundamental) e 3ª etapa (ensino médio). O CEJA iniciou o ano de 2020 com 430 alunos matriculados. No entanto, a partir do mês de março de 2020, a COVID-19, trouxe uma nova realidade à sociedade e, claro, aos alunos da EJA, sendo necessário o isolamento social. Diante deste fato, as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas remotas, para todos os níveis educacionais do CEJA.

Segundo a coordenadora, no período de pandemia as aulas não presenciais foram disponibilizadas com utilização de ferramentas tecnológicas básicas. No entanto, devido à situação financeira dos alunos dessa modalidade de ensino – geralmente possuem trabalhos formais e informais com baixos salários, e pouco acesso às tecnologias –, as aulas ficaram comprometidas. A coordenadora pedagógica ainda ponderou que, uma das dificuldades apresentadas neste período é a dificuldade de atingir 100% da frequência dos alunos. Segundo ela, as condições sociais e financeiras, nesse momento, modificaram-se e, como a maioria dos alunos não tem acesso à internet – ou quando têm, só possuem dados móveis –, impossibilita a participação dos mesmos na totalidade das propostas pedagógicas apresentadas pela escola/professores. Outra dificuldade apontada pela coordenadora é que os alunos não têm autonomia ou pré-requisitos para um estudo sem acompanhamento direto dos professores. Com isso, eles apresentam ainda mais dificuldades tanto em acompanhar o conteúdo quanto em avançar na construção do conhecimento.

Para a coordenadora do CEJA, ter a tecnologia digital não significa saber usá-la ou a garantia de eficiência do processo ensino-aprendizagem. Segundo ela, é necessário um olhar para a formação integral do sujeito EJA, não apenas para sua necessidade de inserção no mercado de trabalho, mas principalmente na sua formação enquanto cidadão e o processo de desenvolvimento integral. Como afirma Giroux (1997, p. 205) “a educação precisa reconhecer que o próprio processo pedagógico representa um aspecto importante da produção do conhecimento na sala de aula”.

A coordenadora elencou que não estavam preparados para a nova situação posta pela pandemia, mas houve o replanejamento rápido para o início das aulas não presenciais. Os professores iniciaram o processo usando várias ferramentas (ferramentas *online*, vídeo-aulas explicativas, vídeos disponibilizados pela Secretaria da Educação de Goiás, dentre outros) e, devido às dificuldades dos alunos, fizeram novas adaptações ao replanejamento utilizando recursos mais simples, inclusive disponibilizando atividades impressas para os alunos que não participavam das aulas devido à falta de internet.

Ainda que o índice de evasão na modalidade EJA seja normalmente alto, com as aulas não presenciais, observou-se um aumento desse índice, considerando os semestres anteriores. Segundo a coordenadora, o percentual de evasão na EJA, no ensino fundamental matutino, foi cerca de 38%; no ensino fundamental noturno, de 42%; no ensino médio matutino, de 23%; e no ensino médio noturno, de 14%, durante as aulas remotas.

As transformações, neste período de pandemia, que ocorreram no ambiente escolar envolvem sujeitos, educandos EJA, que já sentem os reflexos da exclusão social e educacional. Com essa modalidade de ensino, a educação assume com seus sujeitos outras formas de relações, que para Oliveira (2020, p. 1), “precisaram ser forçosamente modificadas, pois, pelo fato de os estudantes não permanecerem nas escolas, os professores mudaram as interações nas formas tradicionais de perpetuação da relação de ensino e aprendizagem”.

Neste período de pandemia, educadores, educandos e gestores precisaram se adaptar a outra abordagem de ensino, fizeram de suas casas extensão da escola:

trabalho em tempo integral; dividem o espaço com filhos, com cônjuges, com as tarefas domésticas; seu aparelho celular e computadores não mais pertencem a si, e sim ao trabalho. Parte dos alunos das escolas públicas não consegue acompanhar as aulas remotas, por falta de computador, celular, por falta de infraestrutura, por vezes, dividem a casa com várias pessoas – aspectos relatados pelas entrevistadas, e em depoimentos da gestora citados anteriormente – o que não contribui para escolarização formal e, assim, a desigualdade social acaba por se refletir na desigualdade escolar.

Em Rio Verde, a entrevista com a coordenadora pedagógica também foi realizada por telefone. A coordenadora descreveu o perfil dos alunos e da escola: mais de 50% são jovens, o que corrobora com Maia (2008, p. 145) ao afirmar que “. . . a EJA não é composta apenas por sujeitos que não frequentaram a escola em idade regular. Temos uma parcela significativa de jovens que abandonaram as classes regulares e migram para essa modalidade de ensino”.

A unidade escolar analisada em Rio Verde é periférica e as dificuldades e os desafios, segundo a coordenação, são inúmeros: vão desde a indisciplina dos alunos jovens que vieram do processo de desistência do ensino regular às dificuldades de aprendizagem. A principal preocupação da equipe gestora com os professores é zelar pela permanência dos alunos e aprendizagem de qualidade, principalmente nesse período de pandemia. A unidade escolar mantém, um quadro de professores fixos há alguns anos, o que para a coordenadora pedagógica é um ponto positivo, pois juntos constroem o Projeto Político Pedagógico e se comprometem em atingir os objetivos educacionais traçados, e assim se engajam no resgate e na permanência dos alunos no ambiente educacional.

Essas ações coletivas trazem um olhar sensível ao educando da EJA e direciona a prática consciente do professor. Para Ehrhardt (2008, p. 157), essas ações coletivas do corpo docente “coloca o conteúdo como um caminho para a busca de respostas, para a construção do projeto de vida de cada aluno e não mais como o fim da ação docente”. Mesmo diante dessa resignificação do olhar do professor, do trabalho coletivo, a vulnerabilidade desses alunos incide no contexto educacional, principalmente, em períodos de incertezas como este, de pandemia.

Segundo a coordenadora pedagógica, a unidade escolar em questão fica situada na região norte do município e atende alunos de aproximadamente dez bairros com altos índices de violência, rixas por tráfico, dentre outros fatores. Cientes desses fatores extraescolares de vivência dos alunos, Rosa (2008, p.15) afirma que é necessário “considerar a realidade dos educandos e as práticas docentes são ações imprescindíveis para repensar criticamente toda e qualquer intervenção pedagógica”.

Principalmente no momento de pandemia, com ensino remoto, em que as atividades precisam ser pensadas para esse contexto específico e não simplesmente como transposição de aulas presenciais para os ambientes virtuais, pois existem limitações técnicas e tecnológicas dos educandos para assistirem as aulas, mas há também possibilidades de superação. É importante assim pensar uma formação sistemática do conhecimento, que envolva a formação humana para o enfrentamento da pandemia e suas implicações. Para Cordeiro (2008, p.170), “desenvolver o aspecto social do ser integral conduz à abertura de mudanças de posturas, de hábitos, que possibilita que haja, em muitas situações, coerência entre o que a pessoa crê, pensa, sente, expressa ou faz”.

A coordenadora pedagógica descreveu da seguinte forma o processo de aulas: os professores organizam vídeos, *slides*, questionários, pesquisam e sugerem *links*, filmes, postam nos grupos de *WhatsApp*. Inicialmente, é por esse recurso que os alunos têm acesso às atividades que serão desenvolvidas. As atividades – tal qual na escola anterior, postadas em formato PDF, devem ser transcritas para o caderno e, depois de desenvolvidas, devem ser fotografadas e postadas no grupo de *WhatsApp*. No decorrer da semana os professores postam as correções feitas por vídeos e áudios. Os alunos que não têm acesso à internet, ou que têm limitações na participação das aulas, nesse formato, pegam as atividades e os textos impressos na unidade escolar, uma vez por semana.

Por mais que os professores e a coordenação pedagógica se empenhem em manter a frequência dos alunos, houve desistências (ela não soube relatar a quantidade). Os motivos foram variados: alunos que tiveram dificuldades em lidar com o conteúdo exposto pelos meios digitais, outros que perderam o trabalho e agora precisam

fazer “bicos” nos mais diversos horários e, assim, perderam a motivação para conciliar o estudo com o trabalho, tendo optado pelo trabalho, uma vez que para eles a urgência é garantir o sustento no momento. Outros por acreditarem que logo a situação seria resolvida, o que de fato não aconteceu.

A unidade escolar buscou junto a esses alunos incentivar a permanência, a negociar novos prazos, se colocou à disposição nos mais variados horários e, mesmo assim, não conseguiram conter as desistências. Rosa (2008, p. 173) afirma que “é imperioso investir nas pessoas para que se possa ter um mundo diferente, contribuindo para a construção de uma nova humanidade. Uma das formas desse investimento é a educação para o desenvolvimento do ser humano em sua inteireza”, o que se coaduna com os objetivos de uma educação integral para jovens e adultos.

As tentativas de utilização da tecnologia acessível aos educandos, celular e *WhatsApp*, para as abordagens didáticas se mostram insuficientes no processo de ensino e de aprendizagem, indicam que os meios de comunicação que os educandos dispõem não são adequados para o processo educativo. Neste sentido, necessário se faz que educadores, gestores e educandos retomem os debates sobre quais os caminhos são possíveis para que a modalidade EJA continue formando, efetivamente, aqueles que dela necessitam, também no período da pandemia.

6 Considerações finais

A modalidade de educação de jovens e adultos em sua trajetória cotidiana possui muitos desafios, dentre os quais: a abordagem didático-pedagógica em que se promova o diálogo, a problematização e a criticidade com o educando; a formação de professores para que se compreenda quem são os sujeitos da EJA – cidadãos que buscam seu direito à educação, sujeitos com uma história de vida, em geral, de exclusão social, que possuem sonhos como os relatados por Clara e Ana.

Em tempos de pandemia e de isolamento social, vivemos um momento no ambiente escolar distinto do habitual. As aulas ou as atividades remotas adaptadas, sem

formação técnica e condições materiais adequadas tornaram-se uma opção pouco efetiva, como relatado pelas educandas e pelas gestoras, com altos índices de evasão.

Muitos professores estão se dedicando exaustivamente para aprender como ensinar neste momento, buscando maneiras de facilitar e retomar os conteúdos para a aprendizagem do aluno. É necessário propor uma educação diferenciada nesse momento. É preciso compreender a vulnerabilidade dessas famílias das classes populares, que, em sua maioria, vivem do trabalho informal, contratos que se não estão suspensos, estão sob ameaça. Famílias que têm dificuldades para manter o isolamento social e buscam diariamente garantir o sustento e, assim, enfrentam o medo de contrair a doença, de sofrer com a espera ou a falta de atendimento nos hospitais públicos. É para essas pessoas que está sendo proposto o ensino remoto com foco em conteúdos, onde, em geral, não há um local com condições mínimas para a leitura e o estudo.

A pesquisa realizada nas cidades de Aragarças e Rio Verde apontou que, por mais que os municípios tenham características econômicas e regionais distintas, se assemelham quanto à EJA no período pandêmico. A história de vida de Clara e de Ana retrata a realidade de diversos outros educandos dessa modalidade de ensino, que abandonam a escola por múltiplos fatores e retornam aos estudos em busca de recuperar o tempo perdido e da realização de um sonho.

Afastadas do ensino formal por vários anos, as pesquisadas relataram que perceberam na maioria dos professores a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, com abordagem afetuosa e com estratégias de ensino diversificadas. Porém apontaram que posturas tradicionais, ainda permeiam o ambiente educacional, o que dificulta a aprendizagem em algumas disciplinas, no caso de Clara, a Matemática.

Com a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, o cenário educacional precisou se adaptar. Entretanto, o sistema de ensino desconsiderou a realidade dos educandos e implementou uma forma de ensino *online*. Desta forma, ao desconsiderar o acesso desses educandos à internet e computadores, transformou o ensino remoto, em um ensino ainda mais excludente. Clara e Ana pontuaram dificuldades semelhantes com o ensino *online*, como a limitação em relação ao uso de ferramentas digitais, a

dificuldade de estudo e desenvolvimento de atividades sem a relação direta com os professores.

Outro ponto em comum do ensino remoto nos dois municípios, são as propostas de atividades, que ocorreram por meio de postagem em grupos de *WhatsApp* e explicações de conteúdos por vídeos, avaliações em documento no formato PDF, em que os educandos respondem às atividades e avaliações, fotografam e repostam. Sobre as dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras das escolas, a principal preocupação apontada pelas coordenadoras de Aragarças e de Rio Verde foi em manter a frequência dos educandos, pois as condições sociais e financeiras se modificaram com a pandemia, e, com isso, diversos educandos não conseguiram acompanhar as aulas *online*.

Assim, os múltiplos fatores que culminaram na evasão escolar, giraram em torno da falta de recursos tecnológicos adequados, da adesão ao trabalho informal, dentre eles, os prestadores de serviços, que precisam trabalhar em horários diferenciados, o uso de internet que para a maioria dos educandos se torna um complicador, falta de espaço adequado para assistir às aulas (vídeos) e a falta de autonomia para o estudo, o que gera dificuldade nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por mais que professores e instituição de ensino tenham expressado ações na tentativa de minimizar os impactos das aulas remotas na EJA, como negociar prazos de atividades e avaliações, disponibilizar materiais impressos na escola, se colocarem à disposição para o esclarecimento de dúvida via *WhatsApp*, esses esforços não foram o suficiente, uma vez que o problema está além de questões educacionais, é um problema de desigualdades sociais pré-existent no Brasil, que, com a pandemia, ficou mais evidente.

Ao substituir as aulas presenciais por aulas remotas, não se propôs um currículo diferenciado para atender ao momento de emergência, de agravamento das desigualdades sociais, o que se percebe é um sistema de ensino, que tem exigido de professores e educandos que se cumpra o calendário tal como planejado para aulas presenciais, o que evidencia a contradição de um sistema capitalista que visa resultados, por trás de discursos de formação que atenda à especificidade do momento pandêmico.

Acreditamos – e defendemos – que a reflexão sobre os efeitos da pandemia e a suspensão das aulas presenciais deve ser intensificada em todos os níveis e modalidades de ensino. Provavelmente ainda veremos interesses de grandes empresas defendendo plataformas digitais e “pacotes” de ensino em que o professor é colocado como mero executor, ou parte da ferramenta didática, já definida. Almejamos que não se desconsiderem o sujeito de direito – como Clara e Ana – ser histórico-social e os seus sonhos pessoais e coletivos.

Referências

Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal. Retirado em 22 janeiro, 2020 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Cordeiro, L. P. (2008). O desenvolvimento humano na sua inteireza. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: M. F. Scheibel & S. Lehenbauer (Orgs.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. (pp. 169-175). Porto Alegre: Mediação.

Dowbor, F. F. (2008). *Quem educa marca o corpo do outro*. (2a ed.) Carvålho, S. L. & Luppi, D. A. (Orgs.) São Paulo: Cortez.

Ehrhardt, N. (2008). Aprendendo com a educação de jovens e adultos. In: M. F. Scheibel & S. Lehenbauer (Orgs.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. (pp 151-162) Porto Alegre: Mediação.

Fonseca, M. da C. F. R. (2002). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica.

Freire, P. (1979). O homem e sua experiência/alfabetização e conscientização. In: P. Freire. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1981). A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: P. Freire. *Ação cultural para a liberdade*. (5a ed.) (pp 11-20). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1998) *Pedagogia do oprimido*. (25a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020a). Cidades e Estados. Janeiro. Retirado em 13 outubro, 2020 de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/aragarcas.html>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020b). Cidades e Estados. Rio de Janeiro. Retirado em 13 outubro, 2020 de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/rio-verde.html>.

Kooro, M. B. & Lopes, C. E. (2007). O conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. In: *Anais do 16 Congresso de Leitura no Brasil*. Retirado em 11 fevereiro, 2020 de http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/conhecimentomatematico_naeja_0.pdf.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* (38) 1. (pp 13-28). São Paulo.

- Lima, R. F. (2021). Quando o objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos: estudos de revisão bibliográfica. *Pesquisa E Ensino, 2(2)*, 202118. <https://doi.org/10.37853/202118>
- Maia, C. M. (2008). Educação de Jovens e adultos: possibilidades? In: M. F. Scheibel & S. Lehenbauer (Orgs.) *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos* (pp141-150). Porto Alegre: Mediação.
- Mariotti, H. (2000). *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena.
- Oliveira, F. L. (2020). Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem está por trás dessa ação? In: C. B. Augusto & R. D. Santos (Orgs.) *Pandemias e pandemônio no Brasil*. (pp 247-260). São Paulo: Tirant lo Blanch.
- Peixoto, J. (2020). Reconfiguração da instituição escolar, ead, ensino remoto e a realidade imposta pela pandemia. Entrevista – por Andréa Hayasaki Vieira. In.: D. N. C. Mesquita (Org.) *Escola de educação básica para todos*. Vol. V. Goiânia-GO: Espaço Acadêmico.
- Pereira Filho, A. J. (2015) *A culpa não é minha: para onde vai a educação quando o professor "joga a toalha"?* Retirado em 25 maio, 2018 de http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/art.aculpanaoeminha_1.pdf.
- Pretto, N. De L.; Bonilla, M. H. S. & Sena, I. P. F. S. (2020) (Orgs.) *Educação em tempo de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Salvador: Edição do autor.
- Rodrigues, G. (2020). Educadores temem que evasão de EJA em Minas aumente com a pandemia. *O Tempo*. Cidades / artigo, 14/10/2020, s/p. Retirado em 14 outubro, 2020 de <https://www.otempo.com.br/cidades/educadores-temem-que-evasao-de-estudantes-de-eja-em-minas-aumente-com-a-pandemia-1.2398478>.

Rosa, S. M. O. (2008) Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: M. F. Scheibel & S. Lehenbauer (Orgs.) *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos* (pp 163-165). Porto Alegre: Mediação.

Saraiva, I. S. (2004). *Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar*. Passo Fundo-PR: UFP.

Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol.10, p. 01-25 e020063. Retirado em 28 agosto, 2020 de <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>.

Scherer Júnior, C. R. A. (2021). Cultura escolar da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis (SC): a reunião de planejamento na pesquisa como princípio educativo. *Pesquisa E Ensino*, 2(2), 202113. <https://doi.org/10.37853/202113>

Scortegagna, P. A & Oliveira, R. C. S. (2006). Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. Retirado em 21 agosto, 2020 de <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193>.

Secretaria de Estado da Educação (2020). Nota – Suspensão das aulas. Retirado em 03 agosto, 2020 de <https://site.educacao.go.gov.br/nota-oficial-suspensao-das-aulas/>

Viero, A. (2007). Educação de jovens e adultos: da perspectiva da ordem social capitalista à solução para emancipação humana. In: F. Gustsack, M. F. Viegas & V. Barcelos (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: saberes e práticas*. (pp 204-232). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.