



UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CAMPUS MINISTRO REIS VELLOSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JÉSSICA ALVES FURTADO
SANTANA LIRA FREIRE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
DE PARNAÍBA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES
DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS**

PARNAÍBA
2021

JÉSSICA ALVES FURTADO

SANTANA LIRA FREIRE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE PARNAÍBA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR
DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia do Campus Ministro Reis Velloso da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Patrícia Freitas de Lemos

PARNAÍBA

2021

JÉSSICA ALVES FURTADO

SANTANA LIRA FREIRE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE
PARNAÍBA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES DURANTE A
PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal do
Delta do Parnaíba, como pré-requisito
para obtenção do Título de Licenciado em
Pedagogia, sob a orientação da professora
Dr^a Maria Patrícia Freitas de Lemos.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Patrícia Freitas de Lemos
Professora da UFPI
Orientadora

Prof.^a Dra. Edmara de Castro Pinto
Professora da UFPI
Examinadora

Prof.^a Dra. Lucélia Costa Araújo
Professora da UFPI
Examinadora

Dedico este trabalho a minha família em especial aos meus avós que se dedicaram sempre com muito amor aos meus estudos e me guardam com seus ensinamentos de amor até hoje, juntamente com minha mãe, minha base onde sempre busco, em todos os momentos de minha jornada, acalmar meu coração em meio aos turbilhões de emoções que a vida acadêmica nos proporciona. Dedico aos meus tios, primos e amigos por sempre acreditarem e me incentivarem a persistir em meus sonhos.

Jéssica Alves Furtado

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pelo dom da vida e da sabedoria. Aos meus pais Rosa Lira e Raimundo Freire que são seres fundamentais para a minha existência, aos meus irmãos. Aos meus tios e primos que sempre me apoiaram e acreditaram em meu potencial, principalmente ao meu tio Edvar Pires e a minha Tia Raimunda Pires (*in memoriam*) sem ela nada disso seria possível.

Santana Lira Freire

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao senhor Deus pela vida e todas as dádivas que me concedeu até o presente momento, por me sustentar em todos os períodos difíceis que enfrentei, pois até aqui ele me sustentou, agradecer toda a minha família pelo apoio e, em especial, à minha mãe Jesus e meus avós Alberico e Corina, que são os meus maiores apoiadores e se fazem presentes nas lutas e vitórias do meu cotidiano, não importa o que aconteça, serão sempre os primeiros a me aplaudirem.

Quero agradecer a todos os meus amigos e irmãos de vida que deixei em Luzilândia-PI para ir em busca de meus sonhos e aos amigos que cultivo na cidade de Parnaíba e que se fazem presentes em minha jornada acadêmica, bem como a todos que entenderam as ausências, ocasionadas muitas vezes pelo desgaste físico e psicológico. Agradecer em especial minha parceira e amiga, Santana, que se propôs a concluir mais essa etapa de nossas vidas, fica aqui toda a minha gratidão.

Agradecer a todos os professores que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a escolha do tema de nossa pesquisa, pois as vivências que tive a oportunidade de participar me levaram a construir o desejo pela temática do presente trabalho, agradecer em especial a nossa professora orientadora Dra. Maria Patrícia Freitas de Lemos, por todas as contribuições e orientações que nos permitiram, de forma positiva, elaborar nosso trabalho e contribuir com a nossa pesquisa para a reflexão da Educação para Jovens e Adultos.

E desejo agradecer a todos que até aqui se fizeram partes essenciais, mesmo que indiretamente, da realização de mais uma etapa de minha vida, agradecer às lutas que enfrentei, visto que graças a elas tive a certeza de que consigo ultrapassá-las e concretizar meus ideais. Por fim, sou grata à vida.

Jéssica Alves Furtado

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, saúde e sabedoria. Agradeço a minha família que sempre esteve comigo nessa jornada, especialmente aos meus pais Rosa e Raimundo e aos meus irmãos. Agradeço também aos meus tios e primos, em especial a minha tia Raimunda (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado e acreditou em mim mais do que eu mesma. Agradeço a minha parceira de trabalho Jéssica Furtado que prontamente aceitou a missão de realizarmos esta pesquisa.

Agradeço também a minha amiga Adriana Ornelos, que muito me apoiou e ajudou durante essa jornada, ao meu amigo e noivo pelo incentivo e palavras de apoio mesmo nos momentos mais complicados. Agradeço também a nossa orientadora Dra. Maria Patrícia Freitas de Lemos, que nos conduziu na realização desse projeto. Por fim, gostaria de agradecer a todos que contribuíram de maneira direta ou indiretamente durante meu percurso até aqui.

Santana Lira Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de ensino e aprendizagem, no contexto presencial e remoto, durante a pandemia da COVID 19. Para isso, trabalhamos com a pesquisa do tipo qualitativa de cunho exploratório e como método para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada, através de um roteiro com perguntas. Na fundamentação teórica deste trabalho, contamos com os estudos de importantes teóricos como: Moura (2003), Paiva (1973), Freire (1980), Cury (2000), Soares (2008), Gadotti (2006), Haddad (2000), Arroyo (2006) entre outros. Por meio dos dados coletados, foi possível analisar os desafios que cada professor entrevistado enfrenta em seu processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino remoto ou presencial. Percebemos a desigualdade presente no sistema de ensino EJA, essa problemática refere-se às lutas que os sujeitos ali inseridos enfrentam em sua realidade sejam eles alunos ou professores, na comunidade em que estão inseridos. Com esse estudo, ressaltamos que, mesmo depois de tantos anos, a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos ainda precisa de atenção por partes dos governantes deste país. Concluímos que a educação de jovens e adultos, em meio a pandemia, teve um declínio na participação de alunos nas aulas remotas, levando os professores a buscarem ferramentas que incluem e motivam os alunos na participação das atividades propostas pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Desafios Docentes.

ABSTRACT :

This research aims to investigate the difficulties faced by the teachers from Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) in the teaching and learning process, in the classroom and online context, during the COVID 19 pandemic. For this, we worked with a qualitative exploratory research, and, as a method for data collection, we used a semi-structured interview through a script with questions. In the theoretical foundation of this work, we relied on the studies of important theorists such as: Moura (2003), Paiva (1973), Freire (1980), Curry (2000), Soares (2008), Gadotti (2006), Haddad (2000), Arroyo (2006), among others. Through the collected data, it was possible to analyze the challenges that each interviewed teacher faces in their teaching and learning process, whether in remote or face-to-face teaching. We noticed the inequality present in the EJA education system. This issue refers to the struggles that the subjects inserted there face in their reality, whether they are students or teachers, in the community in which they live. With this study, we emphasize that, even after so many years, the modality of Education for Youth and Adults still needs attention from the government of this country. We conclude that youth and adult education, amidst the pandemic, had a

decline in student participation in remote classes, leading teachers to seek tools that include and motivate students to participate in the activities proposed by the school.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Teacher training. Teaching Challenges.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OBJETIVOS	13
2.1 GERAL.....	13
2.2 ESPECÍFICOS.....	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	14
3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA.....	18
3.3 PEDAGOGIA FREIRIANA.....	22
3.4 ANÁLISES DE TRABALHOS SOBRE A EJA.....	24
4. METODOLOGIA.....	29
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	31
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
7. REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	44

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, são diversos os desafios presentes no sistema educacional brasileiro, e, devido as novas demandas sociais de um mundo globalizado, crescem também as exigências de que a sociedade e os indivíduos se adequem nos variados âmbitos do contexto social. Nesse sentido, a educação enquanto ferramenta de transformação social e pilar da sociedade, exige sujeitos cada vez mais capacitados. Com isso, os jovens e adultos, ao ingressarem na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), são impulsionados a estas mudanças, sejam de ordem econômica, política, cultural ou social.

Deve-se pensar também na educação como fator indispensável na formação integral do ser humano e transformadora de realidades, responsável por dar suporte para que os sujeitos sejam inseridos na sociedade, a fim de serem ativos em todas as áreas que desejem atuar. Contudo, a Educação de Jovens Adultos, comumente, se caracteriza como uma educação superficial, com a finalidade de proporcionar aos indivíduos um ensino pouco aprofundado para suprir as necessidades da elite de cada época.

A história do ensino de EJA, em nosso país, é proveniente das desigualdades presentes na sociedade, porém, ao longo dos anos vem passando por adaptações e reformulações, sendo ela destinada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na idade escolar regular. Com isso, cabe às instituições de ensino, mais especificamente as que ofertam a modalidade, se adequarem às necessidades desse público alvo para assim garantir um ensino de qualidade, visando fornecer aos indivíduos formação para atuarem nos variados setores sociais.

Ressaltamos que muitos são os desafios no que se refere a modalidade EJA, como falta de investimentos, inadequação das práticas pedagógicas, evasão escolar, falta de formação adequada dos docentes para atuarem nesta área etc. Além disso, é válido destacar que diversos outros fatores interferem negativamente no trabalho dos educadores da EJA, pois eles enfrentam também inúmeros desafios e dificuldades que afetam diretamente no desenvolvimento de sua prática docente, como a falta de materiais didáticos específicos, heterogeneidade, a baixa autoestima dos alunos, dentre outros.

Diante do cenário atual, após a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciar a Pandemia da Covid-19, doença proveniente do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) que ameaçava à saúde pública, foram adotadas diversas medidas sanitárias visando a

prevenção da população em geral, tais medidas afetaram diversos setores da sociedade e com a educação não foi diferente. No Brasil, os profissionais da Educação se encontraram numa situação atípica e tiveram que reinventar a forma de ensinar.

Nesta perspectiva, surgiu o ensino remoto emergencial, no qual os professores enfrentaram novos desafios estando numa realidade distinta. Ademais, tiveram que aprender a utilizar equipamentos tecnológicos, reformular planejamentos, gravar e editar vídeos aulas, entre outros. Além disso, essas adaptações ocorreram num curto espaço de tempo, pois era urgente a implementação do ensino remoto emergencial, através das aulas online, para dar continuidade ao processo de educacional no país.

Nesse contexto, iniciamos o desenvolvimento do presente trabalho que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. A natureza da pesquisa se justifica, pois diante das transformações oriundas do ensino remoto, foi despertado o interesse e inquietação que motivou a escolha do tema para este estudo. Diante disso, tem-se como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem no período presencial e remoto, durante a pandemia da COVID- 19.

Com esse trabalho, almejamos conhecer e compreender quais os desafios estão mais presentes no cotidiano dos educadores na conjuntura pandêmica, destacando as técnicas e os recursos que os docentes utilizaram para enfrentar as problemáticas que foram descortinadas, na educação de jovens e adultos – EJA, no que diz respeito ao ensino remoto emergencial.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar as dificuldades enfrentadas pelo professor da Educação de Jovens e Adultos no processo de ensino e aprendizagem no período presencial e no remoto durante a pandemia da COVID- 19.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da EJA para a aquisição da aprendizagem dos alunos, durante o período presencial e remoto.
- Pesquisar as causas que contribuem na promoção de dificuldades do professor da EJA no ensino presencial e no remoto.
- Realizar um paralelo entre as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no contexto presencial e no ensino remoto.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos, por muitos anos, foi repudiada e marginalizada, sendo vista apenas como mero treinamento para os indivíduos de acordo com sua época. Essa desigualdade existe em nosso país desde a chegada dos europeus, descortinando assim as diferentes dimensões entre elite e a massa da população, sendo refletida principalmente na educação e em especial na modalidade voltada para a EJA.

Essa modalidade passou por inúmeras mudanças até chegar ao modelo que hoje em dia é praticada. Em síntese, o público alvo da EJA consiste em sujeitos que, por diversas situações, pausaram seus estudos e estão retornando para a rede educacional, pois na idade regular os estudos não faziam parte de sua realidade. Dessa forma, as salas de aula da EJA tornam-se heterogêneas, frequentadas por pessoas com as mais variadas idades, desde jovens a pessoas mais idosas, que buscam desenvolver-se no meio social.

Para falar do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é necessário explicitar sua árdua trajetória até se consolidar no modelo atual que conhecemos, entretanto, mesmo com anos de mudanças, ainda apresenta inúmeras irregularidades e traços de descaso. Assim, tornando-se um local heterogêneo rodeado de diversas realidades, causando dessa maneira, infelizmente uma visão errônea da EJA.

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000 apud SAMPAIO, 2009, p. 16).

A modalidade passou por diversas fases, mantendo sempre a visão de domínio sobre aqueles indivíduos mais leigos, elevando a alta sociedade e treinando de forma técnica a massa para servir a elite, a fim de manter o modelo de hierarquia que garantia a desigualdade entre o povo que se caracteriza até os dias atuais.

A educação voltada para adultos surgiu nos meados de 1549 regida, inicialmente, pelos padres Jesuítas ao chegarem em terras brasileiras, com o objetivo de

catequizarem os índios que habitavam o território, com o fito de induzirem os indígenas ao catolicismo, que era a crença predominante naquela época.

Dessa forma, a igreja, através da Companhia de Jesus formada por padres e liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega, iniciava a ideia de educação na qual pregavam a fé religiosa, com o intuito de converter os índios ali presentes. Além disso, os nativos aprendiam o básico como a ler e escrever e com isso passavam a servir às necessidades da igreja com serviços triviais.

Em 1759, ao serem expulsos por Marquês de Pombal, os Jesuítas já não faziam parte da educação dos nativos e a partir desse momento surgem diversas mudanças no modo de ensino daquela época, como explicita Moura:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal e os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior (MOURA, 2003, p. 27).

Posteriormente, com a chegada da família real ao Brasil a educação passa pela fase de seleção dos merecedores da educação, pois somente os filhos de colonos e a elite recebiam de fato um ensino, os demais sujeitos, tais como negros e indígenas, continuavam à margem da sociedade, sem acesso à educação e seguiam isentos de participarem e serem parte da sociedade.

Em 1854, foram criadas as escolas noturnas com o intuito de alfabetizar os indivíduos a fim de servirem a realeza. Nesse contexto, a educação era vista como mera transmissão superficial. Entre os movimentos de mudança do império para a república, que se estenderam entre os anos de 1887 a 1889, surgiram as ideias de exterminar o analfabetismo que assolava o Brasil, pois a educação posta como método de incentivo acabaria com todos os problemas existentes na nação.

Na década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser timidamente discutida no cenário educacional com a finalidade de promover ações didáticas e pedagógicas que auxiliassem os sujeitos e contribuíssem com a demarcação de sua história no contexto brasileiro.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Já a década de 40, o Brasil foi palco de grandes mudanças relacionada a educação de adultos. Nesse sentido, foram criados alguns programas, um deles o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), pensado e criado pelo professor Anísio Teixeira o qual almejava uma educação de qualidade para todos os sujeitos, ou seja, com isso seria possível driblar as desigualdades.

Posteriormente à criação do programa FNEP, que almejava tornar a educação mais significativa e acolhedora, ainda era predominante a ideia da educação para suprir as taxas de analfabetismo como um grande problema nacional e não para inserir de fato os sujeitos como parte da sociedade, acarretando assim em um ensino sem significado para aqueles que ali frequentavam.

Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que "a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as "reformas de base" defendida pelo governo popular/populista de João Goulart" (GADOTTI; ROMÃO, 2006, p. 36).

O grande ideal era transformar a realidade da população para permitir que vivenciassem uma vida digna a partir da educação fornecida, criando formas de ascensão na sociedade para esses sujeitos a partir da educação, construindo ainda laços com seus educadores com a finalidade de trocarem saberes e permitir um diálogo mais próximo com seus educandos.

Conhecendo assim o seu público, suas fragilidades, anseios e subjetividades, a sala de aula deveria tornar-se local de acolhimento e aprendizagem significativa, contrária à ideia da simples formação e inserção dos educandos em um ambiente escolar para apaziguar as altas taxas daquele período.

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Em relação a década de 50, mais precisamente no ano de 1952, foi destaque a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a primeira política com ações sistematizadas voltada para a EJA no campo, dispondo de práticas que pudessem favorecer o desenvolvimento das comunidades rurais.

Essa campanha pretendeu implantar novos métodos que viessem a atender este público de ensino. Foi neste cenário que Paulo Freire destacou-se como um educador que tinha como princípio respeitar as individualidades e a realidade dos educandos no processo de aprendizagem.

Já na década de 60, no período do Militarismo, foi implantado no país o Movimento Brasileiro de Alfabetização – (MOBRAL), no qual houve o recrutamento de alfabetizadores, sem muitas exigências quanto a sua formação, em outras palavras, pessoas que não entendiam o método pedagógico, visto que era preciso apenas ser alfabetizada.

Com o fim do MOBRAL em 1985, é destaque no cenário da EJA a Fundação Educar, criada em 1986 e estava voltada para os investimentos, promovendo assim ações de cunho financeiro e material, visava garantir a aplicabilidade destes na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, ressaltamos que, durante esse espaço de tempo, a EJA perde apoio do governo federal, com isso, os municípios passam a assumir a responsabilidade de educar jovens e adultos.

É neste contexto que surge outro movimento chamado Movimento de alfabetização – (MOVA) criado através de iniciativas municipais, tais como as prefeituras e diversos órgãos, tendo como objetivo alfabetizar os indivíduos a partir da sua realidade social. Já em 1997, o governo federal implanta o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), esse tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil, com enfoque em jovens de 12 a 18 anos e priorizava os municípios da região norte e nordeste com altas taxas de analfabetismo na época.

Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA), uma política pública de educação do campo que tinha como objetivo atender pessoas residentes em áreas rurais, visando assim, oferecer educação aos jovens e adultos em todos os níveis de ensino.

Como podemos perceber nesse breve histórico da educação voltada para a EJA, é notório que vem se delimitando ao longo dos anos, percorrendo caminhos árduos da

história e suas lacunas, passando por inúmeros desafios que permanecem até os dias de hoje, porém, regida por leis que auxiliam em sua jornada como provedora de educação. Todavia, ainda enfrenta diversos desafios, tais como: evasão, falta de recursos didáticos e estruturais, desvalorização e acomodamento do Estado no repasse de verbas para promoção do alunado e atores da escola, os fatores supracitados fundamentam o fato da modalidade ainda ser considerada como um ambiente marginalizado por muitos.

Mas ao contrário disso, a EJA constitui-se como ambiente de acolhimento para muitos indivíduos que de alguma forma não tiveram oportunidades em meio a sociedade para frequentar em idade regular uma turma de ensino, sendo esse um direito de todo cidadão.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é, tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Portanto, em resumo, é indiscutível a importância que a modalidade da EJA apresenta ao longo dos anos, como instrumento de inserção e produção de conhecimento, auxiliadora na reconstrução de sujeitos que desejam estar inseridos de forma mais dialógica e significativa na sociedade.

3.2 Formação do professor para atuar na EJA

Fazendo um recorte histórico, destacamos que a preocupação sobre a formação de professores para atuar na EJA passou a ganhar consistência em meados de 1947, através da Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, em que houve uma crítica sistematizada, colocando em destaque a escassez de uma habilitação adequada de professores para trabalhar com alunos adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Neste mesmo ano, ocorreu no Rio de Janeiro, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que as ações educativas e suas particularidades em diferentes níveis foram

pautas de debates. Com isso, houveram recomendações quanto a preparação e formação dos educadores para trabalhar com adultos (SOARES, 2008).

Já em 1958, durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi intensificada a preocupação na redefinição das especificidades e um espaço específico para a educação de pessoas adultas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No decorrer dos anos, houveram críticas quanto à ausência de uma formação coerente a este público alvo da EJA, como também lacunas em relação aos aspectos metodológicos e de conteúdos que deveriam ser voltados para a educação de adultos, estas críticas sobre a falta de formação específica dos docentes tornaram-se cada vez mais acentuadas e generalizadas (SOARES, 2008).

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição, a EJA torna-se um direito assegurado, porém segundo Haddad e Di Pierro (2000), eles ressaltam que embora este direito tenha sido estabelecido no contexto jurídico, no contexto prático não era executado, ou seja, no campo concreto.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, reafirma a necessidade de se estabelecer um processo de ensino voltado a atender às particularidades do ser humano, com destaque para novas metodologias e abordagens pedagógicas, uma vez que, no ato educativo, deve-se levar em conta o perfil cultural destes indivíduos, sendo jovens ou adultos, bem como suas vivências e experiências de trabalho, tudo isso tendo em vista o atendimento adequado aos alunos que cursam a Educação de Jovens de Adultos.

No que se refere a formação do professor para atuar na EJA, a LDB respalda, em seu Art. 61, a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Destacamos que a complexidade inerente a esta modalidade educativa não se realiza apenas com um professor motivado e pela sua boa vontade, já que não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que diz respeito aos métodos, conteúdos e processos (BRASIL, 2000).

Neste mesmo enfoque, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reconhecem que há a necessidade de se ter um espaço próprio para formação docente voltado para esta modalidade. Nesse sentido, o parecer coloca em destaque que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000).

Partindo dessa premissa, a EJA, além de configurar-se atualmente como parte fundamental da educação básica brasileira, também precisa do desenvolvimento de uma formação docente que capacite os profissionais para atuarem nesta modalidade de escolarização, tendo como prioridade o reconhecimento de suas especificidades para favorecer um ensino fundamental e médio com suas características próprias.

Dessa forma, é válido pontuar que contemporaneamente, mesmo que de forma gradativa, as instituições de nível superior já dão atenção a modalidade EJA nos cursos de formação docente, mais especificamente, algumas universidades já introduziram, principalmente nos cursos de Pedagogia, disciplinas voltadas para esta temática. Nessa perspectiva:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CURY, 2000, p. 56).

É notória a necessidade da formação de professores para a modalidade da EJA, já que os educadores sem a devida qualificação, acabam muitas vezes desenvolvendo suas práticas pedagógicas sem levar em consideração as especificidades dos indivíduos no processo de aprendizagem, desconsiderando o contexto e o histórico desses jovens e adultos.

Em contrapartida, sabemos que construção da identidade da EJA como modalidade educativa ainda é um desafio, tendo em vista que mesmo com direitos alcançados, a modalidade ainda é vista por muitas pessoas de forma assistencialista e emergencial (SOARES; SIMÕES, 2005). Corroborando com as ideias já citadas, Arroyo (2006, p. 23) nos coloca que:

A educação de jovens e adultos continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele excluídos dele se evadiram; logo propiciaremos uma segunda oportunidade. A educação de jovens e adultos somente será

reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além de suas carências.

Em consonância ao que foi dito, cabe às instituições formadoras de professores a responsabilidade de instrumentalizar os docentes em formação e organizar competências específicas para serem trabalhadas e desenvolvidas pelos licenciandos, tendo em vista que a EJA precisa ser vista para além das aparências.

Neste sentido, vale lembrar que a formação que tem se efetivada nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas precisa ser reformulada, pois faz-se necessário pesquisas que visem analisar a realidade desses cursos e seus desdobramentos na forma concreta, tanto no que diz respeito a formação inicial, quanto a continuada e a atuação.

Ressaltamos alguns desafios sobre formação de professores para atuar na EJA, dentre eles o fato de que poucas instituições trabalham com disciplinas voltadas para esta modalidade de ensino e há poucas habilitações sobre a EJA nos cursos de licenciaturas e mais especificamente no curso de Pedagogia, no qual, muitas vezes, estas disciplinas são ofertadas de forma obrigatória ou optativa, o que acaba dificultando o acesso desta realidade e análises pelos pesquisadores (SOARES, 2003; 2008).

Pontuamos algumas hipóteses para explicitar o desconhecimento desta área de atuação pelos licenciandos, visto que, muitas vezes, os alunos dos cursos de licenciaturas desconhecem a EJA, pois nunca realizaram estágios ou pesquisas nesta modalidade de ensino, o que tende a restringir o acesso a esta realidade, bem como o desconhecimento das necessidades que se fazem presente neste contexto.

A outra hipótese diz respeito a valorização da formação de professores para atuar somente com crianças e jovens, uma vez que muitos os consideram como o “futuro da sociedade”, em detrimento da formação daqueles docentes que atuarão em salas de aulas com um público oriundo das desigualdades sociais, como pessoas jovens, adultas e idosas que necessitam de uma aprendizagem emergencial e supletiva.

Atualmente, as pesquisas relacionadas a formação de professores da EJA ainda se encontram desvinculadas de estudos referentes a formação docente em geral, (SOARES, 2011). Entretanto, ele ressalta também que o descaso com a EJA, ao longo dos anos, mesmo que de forma lenta, tem sido superado, pois nota-se o crescimento da iniciativa de municípios e parceiros que promovem a capacitação de professores e a elaboração de materiais didáticos voltados para o público da EJA (SOARES, 2008).

Diante dos fatos mencionados, é possível concluir que a EJA ganhou notoriedade ao longo dos anos no Brasil constituindo-se como uma modalidade de ensino e que a formação docente para este perfil de aluno precisa ser discutida, pois faz-se necessário uma formação inicial e continuada que habilite e prepare, através de cursos de capacitação, o profissional para trabalhar nesta modalidade e, mais especificamente, para lidar com as especificidades deste público alvo.

3.3 Pedagogia Freireana

Sabe-se que a Educação de Jovens e adultos é resultado das lutas sociais destinadas àqueles que, por algum motivo, abandonaram os estudos ou não tiveram acesso a escolarização na idade regular. É diante deste cenário, que ganha destaque o Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), pedagogo, filósofo e escritor que ao desenvolver seu método de ensino voltado ao público da EJA, tinha como prioridade o respeito às individualidades e à realidade dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Freire (2008) ressalta em seus trabalhos os saberes que devem constituir a prática educativa, tendo como princípio fundante a disponibilidade ao diálogo entre os professores para com seus alunos no ato de ensinar. Sendo assim, o autor defende e toma a educação como processo de humanização, pois deve ir além do simples ato de repassar conteúdo. Portanto, é através do diálogo que o educador conhece a realidade de seu aluno, suas necessidades e a como intervir de forma significativa. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental no processo de conscientização dos direitos e deveres dos indivíduos enquanto cidadãos.

Dessa forma, ao conhecer a realidade do educando, o professor conhecerá também a essência do indivíduo, pois “as condições materiais em que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.” (FREIRE, 2008, p. 137). Com isso, tanto a formação do professor quanto sua prática pedagógica devem estar ligadas às condições sociais e econômicas dos educandos, buscando elevar o processo de ensino-aprendizagem à prática social dos mesmos.

O autor destaca a função do professor ao trabalhar na modalidade da EJA ao afirmar que “não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado

e à espera de superação”. (FREIRE, 2008, p. 70). É neste contexto que o professor deve exercer o seu papel para além do ato de ensinar, deve, com isso, ser amigo de seus alunos, estar disponível ao diálogo e, a partir disso, fazer relações entre os conteúdos trabalhados considerando a realidade dos educandos de modo a promover o entusiasmo em aprender.

Na modalidade da EJA, é pertinente que os educadores tenham sensibilidade para conhecer as experiências vivenciadas por seus alunos, suas histórias de vida no sentido pessoal, profissional e escolar, visto que, essas trajetórias dos educandos são marcadas por diversas situações de exclusão, preconceitos, marginalização, dentre outras.

Em consonância ao que foi dito, Freire (1987) reafirma o quanto se faz necessária, no sistema educacional do país, a viabilização de processos que almejem a conscientização, a humanização e o diálogo objetivando promover a libertação dos indivíduos quanto às injustiças sociais, presentes numa sociedade dividida em classe opressora e oprimida.

É neste enfoque que o professor deve ser comprometido com seus alunos, com sua profissão e com uma prática pedagógica crítica e amorosa. Além disso, é por meio destes princípios que o educador tem um papel de extrema significância no processo de emancipação dos educandos, tornando-os sujeitos aptos e participantes ativos da sociedade.

Desse modo, a educação deve ser vivenciada contemplando a totalidade de quem a vive, respeitando, reconhecendo e compreendendo os indivíduos que ali estão inseridos a fim de libertá-los dos laços que a desigualdade lança sobre os sujeitos desassistidos da sociedade. Nesse sentido, busca-se despertar a consciência que adormecida torna-se refém da elite. Freire, afirma que:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação (FREIRE, 1980, p. 43).

A educação torna-se norteadora do processo de transformação do sujeito que, ao adentrar no mundo educacional, é compreendido como ser humano capaz de refletir sobre o seu papel como participante de uma sociedade que antes o silenciava. Assim, o estudante é libertado de amarras que a sociedade impõe ao longo de anos com o intuito de reprimi-lo como sujeito autônomo.

O conhecimento deve estar baseado na realidade dos alunos que estão inseridos no âmbito educacional. Dessa maneira, as vivências que ali são compartilhadas devem estar sempre em foco no cotidiano dos educadores e educandos, os quais devem adaptar-se às subjetividades que cada sujeito apresenta na forma que aprende e compartilha suas experiências.

[...] um dos maiores educadores do século XX, mas certamente também será incluído nas antologias dos que deram uma contribuição ao avanço da ciência nessa mesma centúria, porque, mais do que um conteúdo novo, mais do que metas ou objetivos inéditos, ele propôs uma profunda transformação paradigmática na maneira de pensar o mundo, dando continuidade à tradição crítico-transformadora libertária do pensamento ocidental (ROMÃO, 2002, p. 26).

Nesse ínterim, Paulo Freire buscou contemplar os sujeitos além de uma mera oportunidade de aprender a ler e escrever para suprir as necessidades da elite, mas buscou apresentar a esses sujeitos formas libertadoras que proporcionaram e ainda proporcionam na atualidade ferramentas capazes de transformar a educação. Em outras palavras, o que antes focalizava em formar meramente para o trabalho, seria convertido em uma educação significativa e agregadora de saberes.

É evidente que as relações sociais deixam marcas relevantes que devem ser inseridas no âmbito educacional, ou seja, deve-se levar em conta a realidade de cada lócus escolar e de seus atores. Dessa forma, articulando teoria e prática que busquem, acima de tudo, acordar a consciência adormecida, gerando oportunidades que insiram os cidadãos na sociedade, tornando-os autores de sua trajetória.

Portanto, Freire busca internalizar nos educadores a importância da aproximação em reconhecer o seu próximo, ou seja, o seu aluno que ali se faz presente não somente para se apropriar de conhecimentos, mas para partilhar e aprender juntamente com significados que aprimorem seu desenvolvimento como ser ativo da sociedade e promovedor de cultura. Nesse sentido, Freire afirma que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1987, p. 50).

A realidade em que os sujeitos estão inseridos é parte indispensável da luta que o autor trava em meio às desigualdades que se consolidaram ao longo da história. Por isso, conhecer o indivíduo é conhecer suas verdades, caminhos percorridos e sonhos que podem ser realizados através da emancipação, e esta pode ser proporcionada por meio da educação que pode ser reveladora e, a partir da aproximação educador e educando, gerar saberes para ambos.

3.3 Análises de Trabalhos Sobre a EJA

Diante dos desafios presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, destacamos algumas pesquisas que discorrem sobre as problemáticas pertencentes a esta modalidade, a fim de analisarmos quais as dificuldades que mais interferem no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos em algumas regiões do país.

Destacamos a tese de doutorado intitulado “Trajetórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios” de autoria da Ana Paula Ferreira Pedroso, pesquisa realizada no ano de 2015 em Belo Horizonte - MG, este estudo teve como objeto investigar a formação de educadores no campo da EJA, numa escola pertencente à rede municipal de educação. Ressaltamos que a autora investigou como se constituía a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da instituição, como os docentes eram inseridos na EJA, como a prática pedagógica contribuía na formação desses professores, dentre outros aspectos.

Ao discorrer sobre a formação docente, a pesquisadora defende que essa formação deve ser concebida de modo contínuo, no qual os professores devem ser vistos como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento (PREDROSO, 2015). Neste mesmo enfoque Diniz-Pereira (2006), nos afirmar que: “A formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional” (DINIZ-PEREIRA, 2006 p. 51).

Corroborando com as ideias citadas acima, devemos conceber a formação de professores para além da formação inicial e continuada, uma vez que ser docente requer aprendizados profissionais ao longo da vida, isso, por sua vez, implica diretamente no envolvimento de professores em processos intencionais e bem planejados e que favoreçam mudanças nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Segundos os dados levantados pela pesquisadora, 16 dos 18 docentes entrevistados no estudo são formados em cursos de licenciaturas e iniciaram sua carreira docente em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas e/ou privadas, e dois possuem bacharelado. A autora destaca que a docência em turmas da EJA constitui-se como um complemento da jornada de trabalho dos professores pesquisados. Ou seja, os profissionais também trabalham com crianças e adolescentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003), a maioria deles atuam, em seu segundo turno, em escolas que oferecem o ensino regular.

Conforme a pesquisadora, mediante a ausência de uma formação específica para trabalharem na EJA, muitos dos docentes entrevistados apontam suas práticas pedagógicas como processo formador para atuarem na modalidade em discussão. Nesse sentido, é preciso considerar que a identidade profissional dos docentes da EJA está intrinsicamente relacionada às práticas pedagógicas adotadas pelos professores, assim como do contato com a escola e com os educandos. Com isso, tanto os saberes profissionais docentes quanto o tempo de trabalho na área, estão intimamente relacionados, uma vez que o tempo transcorrido é fundamental na construção dos saberes que é a base ao trabalho docente (TARDIF, 2004).

Como resultado do estudo, em relação à trajetória formativa dos entrevistados, a autora conclui que todos apresentam uma formação acadêmica em cursos de graduação, principalmente em licenciaturas, a maioria possui pós-graduação em *latu sensu* ou *stricto sensu*, o que contribui na busca de aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, ressalta-se também que nenhum dos sujeitos investigados teve uma formação voltada para a EJA, esse resultado evidencia que os educadores começam a atuar nesta modalidade de ensino sem nenhuma formação específica para este campo de atuação.

Quanto a prática pedagógica como processo formador, a pesquisadora salienta que esses educadores de jovens e adultos, devido à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação, aprendem a trabalhar no exercício da função, através de suas próprias práticas de ensino vivenciadas em sala de aula, a partir de tentativas e erros. Nessa conjuntura, os professores passam a refletir sobre a ação pedagógica exercida, e com isso, fazem a reelaboração dos seus fazeres pedagógicos.

Nessa perspectiva, no que se refere a ausência de formação de professores para atuar frente a realidade da EJA, Severino (2003) nos coloca que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, não dispõe de todo embasamento fundamental à prática docente, uma vez

que os professores devem estar inseridos no cotidiano das escolas e nas vivências diárias no processo de ensino aprendizagem, para que assim o docente se torne de fato um educador. Isso acontece porque nos cursos de Licenciatura e Pedagogia,

O licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2003, p. 76).

Em consonância a isso, podemos dizer então, que o professor de jovens e adultos acaba se formando mediante suas próprias práticas de ensino, pois é motivado por tentativas, enfrentando os desafios diários inerentes ao contexto educacional na busca de cominhos e possibilidades a fim de minimizar as problemáticas. O educador vai agindo e fazendo observações quanto as suas ações, gerando reflexões, reconhecendo os erros, corrigindo e, com isso, vai construindo seus saberes e trabalho nesse processo contínuo de formação profissional. Melhor dizendo, na ausência de uma formação específica, cabe aos docentes construir, por meio de suas experiências, o seu próprio modelo de ação através de suas vivências e conhecimentos prévios.

Dando continuidade as pesquisas realizadas em alguns estados brasileiros ligadas as problemáticas que ocorrem na EJA, citaremos a tese de doutorado de Silvana Vanessa Martins da Silva Bonfim, realizada no estado de Bahia, região nordeste do Brasil, na cidade de Guanambi, no ano de 2012. Na pesquisa intitulada “A Problemática da Evasão de Estudantes Vinculados ao PROEJA o IF Baiano- Campus Guanambi” a autora destaca as impossibilidades que agravam a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O estudo contou com a participação dos alunos que estavam matriculados no curso Técnico em Informática vinculado ao PROEJA, entre os anos de 2009 a 2011. Assim sendo, por meio de entrevistas e questionários foi possibilitado à pesquisadora conhecer a realidade dos alunos e, em contrapartida, conhecer as necessidades e problemas enfrentados pelos docentes do campus, através de questionários exclusivos produzidos com especificidades voltadas para cada público, ou seja, alunos e professores.

O trabalho, realizado e analisado no estado da Bahia, relata o aumento da evasão e enfatiza questões gerais tais como a infraestrutura, incapacidade de oferecer conforto e estabilidade para alunos e professores e descaracterização do papel da escola como ambiente acolhedor. Assim, a autora busca enfatizar as relações necessárias para a permanência dos sujeitos em sala de aula, a fim de que eles desfrutem de uma aprendizagem significativa, não focalizando meramente na formação de mão de obra barata. Partindo desse pressuposto, é indispensável o investimento na formação do educador para que haja uma troca de saberes entre ambos no *locus* escolar, conforme cita Carvalho:

[...] um dos dilemas enfrentados pelo século XXI é o da sociedade centrada no crescimento sem emprego. As tentativas de explicar e resolver esse dilema apontam consensualmente para a qualidade da formação profissional, uma vez que o pressuposto é de que os empregos que agora são criados tendem a exigir um aumento da qualificação. (CARVALHO, 2003, p. 67).

Dessa maneira, é possível destacar que os educadores devem se qualificar para estarem aptos para o mercado de trabalho, pois, ao ingressarem no mercado o mesmo deve estar disposto a lidar com inúmeras situações de seu cotidiano, bem como estarem preparados para atuar na educação de jovens e adultos, pois esse modelo apresenta peculiaridades e subjetividades em seu processo de ensino, que devem ser reconhecidas através de uma preparação adequada para os docentes.

A autora também cita as interferências políticas que ocorrem ao longo da história na modalidade EJA e como essa participação acontece de maneira negativa na trajetória da modalidade. Destarte, a educação de jovens e adultos torna-se palco de criação de puro tecnicismo, ou seja, um ensino rápido que, muitas as vezes, leva os sujeitos a buscarem agilidade em vez de qualidade.

Então, é visível que a autora respaldada de argumentos, tais como os supracitados, defende a formação contínua e que auxilie os formadores ao longo de sua trajetória no sistema educacional. Nesse sentido, há a tentativa de desvendar as problemáticas que surgem no processo de educação e selecionar ferramentas que fomentem a qualificação adequada dos docentes, principalmente no que diz respeito ao público da EJA.

Nessa perspectiva, ao desvendar e tentar sanar as dificuldades que interferem no processo de ensino-aprendizagem, tanto com a qualificação dos profissionais da

educação, quanto a inserção e promoção aos estudos dos sujeitos em sala de aula de forma que eles não se sintam excluídos do ambiente que deveria acolhê-los em seu processo de educacional, pois à medida que os alunos se sentem parte do ambiente escolar, eles passam a se reconhecerem como participantes ativos, como cita Oliveira:

Os jovens e adultos constitui-se excluídos da escola [...]. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Assim, a escola deve buscar melhorias junto à realidade que seus alunos representam. Dessa maneira, os sujeitos ali inseridos devem se sentir parte indispensável do processo de ensino, pois ao descobrirem de fato sua importância na sociedade, tendem a buscar uma maior participação ativa. Nesse sentido, a escola, juntamente com a comunidade e órgãos responsáveis, devem atentar-se aos fatos que distanciam os alunos do ambiente escolar. Em outras palavras, deve ter em vista que os indivíduos ali presentes não são crianças no início de suas jornadas educacionais, mas sim pessoas com experiências de vida em busca da melhoria de suas realidades.

Portanto, no trabalho analisado, ressalta a importância da inserção adequada aos assuntos estudados no IF Baiano, bem como a dimensão da formação profissional para que os docentes assumam com maior domínio e qualificação os cursos que ali são ofertados, com o fito de formar cidadãos em todas as suas especificidades, com chances reais de ascensão profissional e pessoal nos ambientes que a sociedade oferece.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho reflete os resultados de uma pesquisa qualitativa que “preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32). Neste sentido, envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, ou seja, com a situação a ser investigada, visando compreender o comportamento de determinado grupo.

Esse tipo de pesquisa possibilita a compreensão de como acontece a articulação entre as relações sociais dos indivíduos e os aspectos relacionados as suas construções culturais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser definida fundamentalmente como interpretativa, uma vez que o pesquisador faz uma análise e interpretação dos dados obtidos na investigação, utilizando com isso uma visão holística dos fenômenos sociais. (CRESWELL, 2007).

Em síntese, a pesquisa de abordagem qualitativa, nos permite compreender os múltiplos aspectos da realidade dos sujeitos e favorece, além da avaliação, a assimilação das dinâmicas internas e externas de processos, pois requer uma visão ampla do objeto a ser estudado em seus aspectos sociais, políticos e culturais. Ressaltamos ainda que essa abordagem qualitativa, é flexível e possibilita aos pesquisadores serem criativos e assumirem uma posição de cientistas frente ao objeto de estudo.

A pesquisa é de cunho exploratório, pois proporciona maior familiaridade com o problema em estudo, visto que permite deixá-lo mais explícito ou possibilita a construção de hipóteses por parte dos investigadores. Ou seja, nesse tipo de investigação, busca-se, através de pesquisas, conhecer as realidades em que os sujeitos estão inseridos e as problemáticas do tema pesquisado.

As pesquisas exploratórias apresentam menos rigidez no que diz respeito ao planejamento e, geralmente, envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas não padronizadas com pessoas que tiveram experiência práticas com o problema pesquisado e estudos de caso, com a presença de análise de exemplos que possibilitem a compreensão do fenômeno investigado. (GIL, 2008, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, podemos dizer que esse tipo de estudo tem como principal objetivo “aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado”. (APPOLINÁRIO, 2011, p. 75).

Dito isso, este estudo caracteriza-se também como prospectivo, à medida que é conduzido a partir do momento atual com enfoque no futuro. Dessa forma, a pesquisa exploratória faz com que os atores da pesquisa, sejam eles entrevistados e entrevistadores, estreitem os laços durante o processo a fim de explorarem os resultados que surgem durante o caminho de forma mais familiar, ou seja, com maior proximidade entre os envolvidos. Assim, desvendando os proventos que os pesquisadores buscam para prosseguir com a temática.

Vale lembrar que os entrevistados devem ter intimidade com o tema sugerido, destacando as características e subjetividades que o recorte temático oferece em suas entrelinhas, pois devido ao fato de os sujeitos entrevistados serem parte do fenômeno estudado, podem, dessa forma, sanar com maior autoridade as questões desejadas, planejadas e pensadas pelos pesquisadores.

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumentos uma entrevista semiestruturada com o objetivo de traçar um diálogo aberto com os sujeitos da pesquisa, a fim de coletar informações de forma planejada, mas que ao longo do processo possam surgir novas hipóteses como destaca o autor Trivinos:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVINOS 1987, p. 146).

Dessa maneira, ao elaborar a entrevista semiestruturada, os pesquisadores delimitam perguntas que ajudam na condução da entrevista dos sujeitos alvos, mas está aberto ao surgimento de novos caminhos, tais como novas informações, improvisação, prolongamento do diálogo. Sendo assim, cabe ao entrevistador flexibilizar e adequar-se ao momento proporcionado junto ao seu entrevistado.

Para essa entrevista, elaboramos um roteiro com o total de seis (6) questões as quais visam fazer um paralelo entre o ensino presencial e o remoto, as perguntas deste roteiro buscam conhecer o perfil do (a) entrevistado (o) a fim de traçar sua trajetória profissional, práticas utilizadas no processo ensino aprendizagem e como eles lidam com os desafios que surgem diariamente em sala de aula, no contexto do ensino remoto, demandado pela pandemia da Covid-19.

No estudo em questão, contextualizar as informações levantadas é uma forma de pesquisa que tem como característica principal considerar as subjetividades e particularidades do seu objeto de estudo na busca de compreender as questões desejadas, coletando o máximo de informações possíveis acerca do tema.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Para realização deste estudo, participaram três (3) professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos em escolas da rede Municipal, localizadas na cidade de Parnaíba-PI. Para organização do processo de análise e para preservar suas identidades, chamaremos os professores entrevistados por codinomes de Professora E (Educação), Professor J (Jovens) e Professora A (Adultos). A Professora E é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, leciona na EJA há 18 anos e não possui curso de pós-graduação. Começou a lecionar na EJA devido a adaptação de carga horária, isto é, para completar a carga horária semanal.

Já o professor J também se formou em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), é também Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí e possui pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, participou de outro curso de formação em EJA semelhante a uma especialização, com carga horária de 360 horas. Além disso, é professor efetivo da rede municipal de Parnaíba há 10 anos, assim que se graduou passou em um concurso. Sua experiência na EJA começou um ano antes de se formar, quando foi bolsista (estagiário) pela Prefeitura Municipal de Parnaíba, lecionando numa escola da zona rural da cidade.

A professora A é formada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí, e tem especialização em língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos atua há 15 anos. Não teve a disciplina de EJA na grade curricular da graduação, suas experiências nesta modalidade se deram através das formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação (SEDUC).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como foi dito anteriormente, a presente pesquisa se baseia na metodologia qualitativa e nos possibilitou uma investigação através de uma entrevista semiestruturada, a qual pudemos traçar um diálogo aberto com o público alvo, a fim de investigarmos e discutirmos quais as dificuldades enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estudo nos permitiu traçar um paralelo entre o ensino presencial e o ensino online (remoto), oriundo da pandemia da COVID-19.

Ressaltamos que, para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestruturada através de um roteiro composto por seis perguntas as quais foram

analisadas de forma compilada, sendo, dessa maneira, articuladas como podem serem vistas a seguir.

De acordo com a análise dos dados levantados pelos entrevistados, destacamos que apenas o professor J cursou a disciplina de EJA na graduação. Como já abordamos, para que se tenha profissionais capacitados para atuar frente a realidade da EJA, cabe aos cursos de licenciaturas ofertarem disciplinas voltadas para esta modalidade de ensino, com enfoque em novas metodologias e abordagens pedagógicas, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, tendo em vista que para se ter melhorias na qualidade da educação é necessária uma formação permanente e contínua dos educadores.

Com isso, o preparo docente frente ao contexto da Educação de Jovens e Adultos, deve incluir, além das exigências formativas básicas, aquelas relativas à complexidade desta modalidade (CURY, 2000). Nessa perspectiva, quanto a ausência de uma formação voltada para o ensino de EJA, os cursos de Pedagogia e demais Licenciatura, muitas vezes, dispõem apenas de alguns elementos teóricos e técnicos em detrimento da formação daqueles que almejam atuar frente a esta modalidade (SEVERINO, 2003).

Ao perguntarmos sobre as dificuldades enfrentadas tanto no ensino presencial quanto no remoto, a professora E destaca que *“Enfrentei, no ensino presencial, a problemática da desmotivação, era visível nos alunos da EJA a questão da droga, ou pra consumir ou pra vender. Mas a dificuldade maior era mesmo a desmotivação, os alunos iam para escola pela questão da merenda ou pra simplesmente sair de casa”*. Já no remoto ela destaca que *“[...] o que ficou mais obscuro foi a questão das drogas, os alunos ainda inventam muitas desculpas para não participar das aulas ou é porque trabalham, ou porque não tem tempo, eles permanecem desmotivados ao extremo”*.

O professor J nos contou que no presencial *“Uma das minhas dificuldades foi trabalhar o elo dos alunos nesse processo de mesclagem da diversidade do perfil dos alunos”*, já no ensino remoto *“as dificuldades é a falta de uma plataforma fixa como numa escola particular, a falta de acesso às ferramentas digitais, acesso à internet, porque muitos só usam dados móveis. Outra dificuldade é a evasão, tenho uma turma de 27 alunos e 10 ou 15 participam”*. De forma semelhante, a professora A nos contou que *“tanto no presencial quanto no remoto, a maior dificuldade é a questão da evasão, nosso alunado eles não têm assim condições de tá na escola há muito tempo, pela questão financeira muitos trabalham, os meninos, as alunas elas são mães muito jovens, trabalham em casas de família”*.

Mediante as falas dos entrevistados, como já mencionamos, a EJA é marcada historicamente por muitos desafios, tais como a heterogeneidade do público, a desmotivação dos alunos, a ausência de práticas pedagógicas coerentes com suas especificidades, ausência de uma formação docente voltado para esta modalidade, ausência de um currículo escolar voltado para as suas peculiaridades, histórico de violência por parte dos alunos, dentre outros.

As dificuldades presentes nesta modalidade são muito diversas, o que dificulta o trabalho dos professores, bem como o processo de aprendizagem dos alunos. É substancial mencionar que tais problemáticas ficaram ainda mais acentuadas neste período da pandemia da Covid-19, principalmente no que diz respeito à evasão escolar, que segundo as falas dos entrevistados, continua sendo um dos maiores percalços encontrados na EJA, sendo esta oriunda de fatores internos e externos ao ambiente educacional e que levam os alunos ao abandono escolar. Dessa forma, é de suma importância compreender as dificuldades que estes alunos encontram para estudar, tais como dificuldades com transporte, conciliar trabalho e escola, dentre outros, (BONFIM, 2012).

Ao questionarmos sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores tanto de modo presencial quanto de forma remota, eles relatam da seguinte forma suas experiências em sala de aula, a professora E destaca que *“No presencial, trabalhava leitura, projetos, a exemplo um sobre gentileza, ensinávamos boas maneiras [...] no ensino remoto sempre procuro fazer adaptações, por exemplo, como no mês de agosto tivemos o dia da Parnaíba, ao trabalhar sobre o folclore, apresentei a eles lendas daqui mesmo, a história da cidade, pedi que eles fizessem alguma prática, apresentando um artesanato por exemplo, fazendo receitas, pra que eles interagissem no grupo de alguma forma, trazendo algo característico aqui da cidade”*.

O professor J nos relata que *“No presencial eu sempre buscava inovações, vocês sabem que chegar todo dia na sala de aula e só usar o quadro e o pincel, isso não vai segurar o aluno. Ao trazer outros atrativos, data show e outros recursos didáticos o aluno vai prender mais a atenção dele, principalmente aulas que são de matemática. [...] nós tínhamos projetos, fazíamos aula passeio, principalmente em datas comemorativas no mês de Agosto, no aniversário da cidade, visitava vários locais de Parnaíba. No remoto eu tento fazer uma gravação, grava uma tela e vou explicando para o aluno um assunto e ele está vendo ali um slide e ao mesmo tempo estou explicando o slide.”*

Em seguida, a professora A trouxe seu relato sobre as práticas que realiza em sala de aula *“Das práticas pedagógicas no ensino presencial eu gosto de trabalhar muito com a leitura, então nossos alunos recebiam livros que a Seduc sempre mandava, essa parte de leitura a gente não tinha muita dificuldade porque tinha um livro então trabalhava o livro, o exercício com produção de texto, com pesquisas. Já no ensino remoto “eu tive que fazer a mudança, mando áudios, texto pequeno, faço a leitura com os alunos, incentivo os alunos a lerem [...] a gente vai fazendo essa dinâmica no próprio grupo remoto, enviamos o texto em PDF quando eles não conseguem abrir, a gente faz um print e coloca no grupo”*.

De acordo com as falas dos professores, podemos observar que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, os entrevistados buscam variadas formas de chamar a atenção dos alunos, de motivá-los e, dessa forma, inserir os educandos usando de ferramentas que já eram corriqueiramente utilizadas nas práticas presenciais, transformando-as em meios de combate à evasão escolar, como citaram anteriormente os professores.

Sabemos que o ensino remoto emergencial exigiu muitas adaptações, as aulas remotas, bem como as práticas de ensino dos professores foram adaptadas e tiveram que ser mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's), para dar continuidade ao ano letivo. Entretanto, vale lembrar que muitos docentes não tinham preparo para manusear as ferramentas digitais. Porém, mesmo com essas dificuldades enfrentadas, podemos perceber que os professores procuram e criam estratégias para motivar seus alunos, adaptaram sua forma de ensinar à realidade dos educandos que, por vezes, não possuem o básico que é o acesso à internet e/ou aparelhos eletrônicos.

No que se refere as ferramentas utilizadas pelos entrevistados para ministrarem suas aulas no ensino online, a professora E relata que *“A prefeitura disponibilizou a plataforma do Google Forms, porém sem sucesso porque os alunos usam desculpas para não usar, muitos usam só dados móveis, a ferramenta mais utilizada é o grupo de whatsApp, porque atinge um público maior pela facilidade de acesso”*. O professor J ressalta que *“Como nós falamos desde o início da entrevista, infelizmente nós usamos só o celular, eu queria usar o computador com eles, fazer uma gravação, uma reunião ou uma aula mesmo como nós estamos aqui no Meet, mas a internet deles não dá certo. Eu queria muito usar o classroom, dá pro aluno fixar as atividades dele, agora imaginem um aluno que não sabe nem o que é o e-mail bem aí começa a dificuldade”*. A professora A destaca que *“como vocês sabem nossas aulas são ministradas pelo WhatsApp, eu*

mando para a escola a matriz de uma apostila com o assunto da semana [...]também durante as aulas nós usamos os áudios mesmo do celular eu converso com cada um, tento ao máximo puxar assunto”.

As falas acima corroboram com um dos maiores desafios relatados ao longo desse estudo, pois ao se falar sobre as ferramentas utilizadas, os professores entrevistados ressaltam as dificuldades enfrentadas para o acesso em simples plataformas, tais como o *Whatsapp*. A professora E expõe as dificuldades acerca da utilização mediante ao acesso à internet, pois muitos alunos se evadem das aulas por possuírem somente dados móveis, sendo esses limitados. O professor J resalta em sua fala o desejo em utilizar outras ferramentas, mas a precariedade de acesso à internet e o pouco conhecimento acerca das novas tecnologias, faz com que profissional se sinta impossibilitado, buscando adaptar suas aulas. No que diz respeito à professora A, ela destaca que, além das aulas serem ministradas pelo aplicativo de mensagens instantâneas, para ajudar ainda mais no processo de ensino e aprendizagem, cede apostilas com os assuntos da semana, isso facilita o acesso de alunos que optem pelo material físico. Assim, é possível perceber mediante as falas dos professores que os profissionais buscam sempre inserir de forma agradável os alunos que sentem dificuldades, pois para esses sujeitos as problemáticas tornam-se motivos de desmotivação para permanecerem em *lócus* escolar. Nesse sentido, os docentes buscam amenizar os problemas por meio de adaptações.

É possível observar na fala dos professores entrevistados que muitos perceberam, ao longo do processo de adaptação do ensino presencial para o remoto, os obstáculos relacionados aos meios de comunicação e tecnologia tanto em seus alunos, quanto em seus colegas de profissão, que dividem as mesmas problemáticas, pois manusear essas ferramentas sem ter um preparo prévio se tornou um grande desafio, tanto para os professores quanto aos alunos. Nessa perspectiva, como foi citado anteriormente em relação as TDICs, é necessário que sejam investidas nas licenciaturas, que criem suportes e outras habilitações ligadas aos profissionais da educação e principalmente no que se diz respeito a realidade da EJA (BRASIL, 2000).

Dando continuidade à nossa investigação perguntamos aos professores, a partir das práticas realizadas no campo presencial e remoto, se elas estavam articuladas a realidade dos alunos. A professora E nos relatou que “*Sim, eu sempre procuro articular as minhas práticas a realidade dos meus alunos, quando ministrei a disciplina de matemática por exemplo, eu sempre articulava as resoluções de problemas [...] eu*

ensinava pra quê usar, eu mostrava para os alunos que eles precisavam saber sobre porcentagem, porque comprar um objeto a prestação ou à vista, pra eles saberem qual seria a melhor forma de pagamento, fazer comparações entre as promoções das lojas. Já na disciplina de arte que ministro atualmente, eu direciono as minhas práticas a questões voltadas para o empreendedorismo, [...] eu faço com que os alunos vejam o coletivo e o individual que possa favorecer a todos”.

O professor J afirma que *“tento buscar essa realidade, na primeira aula tentava conhecer o aluno [...] eu começava a conhecer a realidade do aluno, então juntava os conteúdos atrelada a realidade deles, isso quando era presencial. E no remoto eu tento fazer da mesma forma, vou dar o exemplo da geometria, o pedreiro trabalha e usa a geometria em tudo[...] eu utilizo o dia a dia do aluno, tentava buscar e fazer essa ligação, com isso o aluno não ficava solto nos assuntos e situações problema [...] eu gosto sempre de juntar o contexto da aula com o conteúdo e com a situação problema do dia a dia deles, então isso aí envolve mais eles”.*

Já a professora A argumentou o seguinte *“Tanto no presencial como no remoto nós estamos fazendo de tudo para que as atividades sejam realmente direcionadas ao nosso alunado [...] tudo que nós programamos, fazemos com base na realidade dos nossos alunos, esse mês por exemplo nós trabalhamos dois temas muito importantes foi Parnaíba, escolhi um texto pequeno, escolhi um vídeo e depois nós fizemos uma tarefa sobre Parnaíba [...] e nós trabalhamos o folclore, eu coloquei para eles dois vídeos da Macyrajara, que é uma lenda de Parnaíba e a lenda do cabeça de cuia. Todo o vídeo que eu procuro colocar para que eles possam assistir e ainda digo assistam que é rapidinho, vocês não vão gastar muito internet, os dados móveis de vocês”.*

Diante das falas dos professores, podemos perceber a interação e atrelamento entre as práticas pedagógicas realizadas à realidade em que os alunos dos docentes “E” “J” e “A” estão inseridos. Ao relacionarmos as respostas de cada entrevistado, é notório que, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, a partir das vivências do alunado e de suas experiências, é possível inserir o discente através de pequenos atos e práticas, tais como os já citados acima.

Vale lembrar que quando os professores articulam as situações problemas do dia a dia dos educandos, ou mesmo alguma vivência aos conteúdos que serão estudados em aula, os alunos se sentem mais inseridos e motivados, de forma presencial ou remota. São essas práticas diárias dos docentes que possibilitam uma aprendizagem significativa para

o alunado. Portanto, estabelecer esse diálogo é fundamental quando o processo de ensino está atrelado ao contexto social dos indivíduos, pois é necessário conhecer as percepções e a visão de mundo dos alunos quanto a sua realidade (FREIRE, 1987).

Dessa maneira, é indispensável que o professor em sua atuação conheça o seu alunado a fim de aprimorar e resgatar o desejo dos indivíduos em estarem inseridos no ambiente escolar. Esse desejo, no entanto, deve fazer parte também do educador, uma vez que as experiências de vida dos alunos impactam na aprendizagem dos mesmos, pois as condições materiais em que vivem interferem na compreensão do mundo desses indivíduos, bem como na sua capacidade de aprender e responder aos desafios (FREIRE, 2008).

Diante das discussões realizadas, acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo de investigar as dificuldades que estão presentes no cotidiano dos docentes da EJA no contexto da pandemia do novo coronavírus, dessa forma, interferindo no processo de ensino e aprendizagem no período presencial e no remoto. Podemos inferir então, que muitas das dificuldades já existiam, porém ficaram mais intensificadas no período da pandemia da Covid-19. Conforme os relatos dos professores entrevistados, esses percalços vão desde a desmotivação dos alunos à falta de acesso à internet o que acaba contribuindo para que aumente cada vez mais a evasão escolar, mesmo quando estes docentes buscam inserir e acolher o alunado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas realizadas ao longo desse trabalho, foi possível observar as problemáticas que assolam a Educação de Jovens e Adultos desde sua chegada no Brasil como forma de catequisar os povos indígenas, até o momento atual que se caracteriza pelo modelo remoto em consequências da pandemia do novo coronavírus. Dessa forma, através de entrevistas, com uma amostra de 3 professores que atuam na EJA, foi possível perceber a situação real do âmbito educacional em algumas escolas municipais de Parnaíba-PI.

Os educadores relatam as dificuldades encontradas nas entrelinhas da realidade de suas salas de aulas e como cada educador lida com as situações que surgem em seus cotidianos. Assim, por meio de uma entrevista semiestruturada, buscamos analisar e responder ao objetivo geral deste presente trabalho que foi “**Investigar as dificuldades**

enfrentadas pelo professor da EJA no processo de ensino e aprendizagem durante o período presencial e no *online* durante pandemia da COVID-19". Seguindo esta linha de estudo, foi possível observar as diversas problemáticas que a modalidade EJA enfrenta diariamente, entre elas a evasão, sendo esse um dos motivos responsáveis pela defasagem dos alunos das escolas escolhidas para a realização dessa pesquisa.

A partir da análise dos relatos dos professores entrevistados, observamos que a educação de jovens e adultos em meio a pandemia teve um declínio em números de participação de alunos nas aulas remotos. Essa conjuntura levou os professores entrevistados a buscarem ferramentas capazes de incluir e motivar os alunos a participarem de fato das atividades propostas pela escola. Em outras palavras, se antes os educandos se encontravam desmotivados, no contexto de pandemia, este obstáculo ficou ainda maior, pois muitos não têm acesso à internet, não sabem manusear as plataformas disponíveis, dentre outras problemáticas.

Em síntese, esses são alguns dos fatores externos à escola que acabam afetando diretamente na aprendizagem e motivação dos jovens e adultos, fazendo com que haja evasão das instituições de ensino. Em consonância a isso, é necessário destacar ainda a precariedade que a educação de jovens e adultos vem enfrentando ao longo de todos esses anos, tornando-se uma modalidade marginalizada pela sociedade que não conhece sua própria realidade educacional.

A partir da análise das falas dos educadores entrevistados, confirmamos como conhecer a realidade que o aluno da EJA está inserido, é fundamental para motivar e favorecer uma prática de ensino coerente com sua necessidade. Nesse sentido, aliar a prática pedagógica às vivências do aluno, seja jovem ou adulto, é promover uma aprendizagem a partir das experiências de cada aluno, ou seja, é levá-los a refletir sobre os contextos sociais aos quais estamos cercados, sendo esta uma forma de motivá-los a permanecer na escola. Partindo dessa premissa, cabe aos docentes aliar os conteúdos escolares às vivências do corpo discente, possibilitando, com isso, uma aprendizagem que seja significativa aos educandos.

Frente a essas colocações, é notória a necessidade de uma formação docente que atenda as especificidades da EJA, pois seu público alvo são indivíduos oriundos dos mais diversos contextos sociais que por algum motivo decidiram retornar a escola. Por esse motivo, cabe aos educadores uma formação não só inicial ou continuada, mas uma formação que ocorra ao longo de sua trajetória docente e que os habilite a atuar nessa

modalidade. É pertinente ressaltar que essa formação deve ser o fio condutor entre a prática de sala de aula, com a reflexão a cerca dessa prática e as discussões sobre os desafios que surgem neste processo, assim a modalidade poderá atender aos desejos e anseios dos educandos.

Em síntese, ao finalizarmos esta pesquisa, destacamos que o tema é de suma relevância e continua aberto para mais discussões. Dessa forma, desejamos que este trabalho traga a reflexão necessária, a fim de que a sociedade reconheça as desigualdades que permeiam a educação de jovens e adultos. Portanto, é necessário ressaltar que, apesar das problemáticas e descasos cometidos pelos responsáveis gerais pela manutenção e promoção de uma educação de qualidade, as instituições que oferecem a EJA, tornam-se refúgios promovedores de transformações para alunos que, por diversos motivos anteriormente citados, não puderam frequentar a escola em sua idade regular.

7 REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARROYO, G. M. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio et al. Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 06 jun. 2021.

BONFIM, Vanessa. M. S. **A Problemática da Evasão de Estudantes Vinculados ao PROEJA no IF baiano Campus Guanambi**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em dissertação de mestrado) universidade federal rural do Rio de Janeiro instituto de agronomia, Seropédica- RJ, 2012. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1537/2/2012%20%20Silvana%20Vanessa%20Martins%20da%20Silva%20Bonfim.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e Formação Profissional - trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação de professores no Brasil**: velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.**

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999. p. 59 - 73. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso em: 19 set. 2021.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos** São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajatórias Formativas de Educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A7GJJ6>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Biblioteca freiriana; 1).

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos:** um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed.Petrópolis: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. *Anais.* Hamburgo, Alemanha, 1997.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua formação? Leciona há quantos anos na EJA? Na sua graduação você cursou a disciplina de EJA?
2. Na sua prática docente no ensino presencial, quais as dificuldades que você enfrenta? E no ensino remoto?
3. No seu processo de ensino presencial o que você percebia quanto ao processo de aprendizagem de seus alunos da EJA? E no modelo remoto?
4. Quais as práticas pedagógicas que você utiliza no ensino presencial? E no remoto? Quais adaptações você utiliza?
5. Essas práticas estavam articuladas à realidade dos seus alunos? Se sim, cite exemplos.
6. Quais as ferramentas que você utiliza para ministrar suas aulas no ensino online?