

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES(AS) DA EJA E O DESAFIO DO ENSINO REMOTO

Thamylis Júlia Neves da Silva<sup>1</sup>

Elane Silvino da Silva<sup>2</sup>

Jandira Bezerra da Silva<sup>3</sup>

Maria José Gomes Cavalcante<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetivou analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) bem como os desafios e possibilidades das práticas de ensino diante da pandemia - COVID-19. Este trabalho nasce com o intuito de compreender a prática docente na EJA, o qual foi realizado no componente Curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. A metodologia do presente artigo foi realizada por meio da pesquisa qualitativa, já o instrumento de coleta de dados foi o formulário on-line semiestruturado. No referencial teórico procuramos apresentar as bases teóricas nas quais fundamentam este estudo. A partir das concepções e práticas pedagógicas apresentadas pelos(as) professores(as) da EJA percebemos que o ensino remoto trouxe diversos desafios e entre eles o uso das TICs. A mudança brusca na rotina levou estes(as) profissionais a buscarem novas aprendizagens que possibilitasse realizar sua prática da melhor forma possível, e alguns deles(as) procuraram diversificar as ferramentas que auxiliam sua prática pedagógica. Além disso, preocupação com a formação, como também com os(as) alunos(as), tendo em vista que atualizar-se na profissão de professor(a) é também proporcionar formas diversificadas de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Prática docente; Ensino remoto.

### INTRODUÇÃO

É de fundamental importância destacar (apesar dos avanços e retrocessos que cercam a Educação de Jovens e Adultos - EJA), as lutas que os movimentos da educação realizaram para que políticas públicas fossem criadas com o objetivo de promover e efetivar os direitos

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. Email: [tamilisjulia@gmail.com](mailto:tamilisjulia@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. Email: [nane.silvino@gmail.com](mailto:nane.silvino@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. Email: [jandirabezerra12@gmail.com](mailto:jandirabezerra12@gmail.com).

<sup>4</sup> Profa. Dra. do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. Orientadora do trabalho. Email: [maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br](mailto:maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br).

conquistados para essa modalidade de ensino que tem particularidades quando relacionadas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas, apesar dos esforços feitos, para que os números de analfabetos a cada ano diminua e que todos possam ter o acesso a permanência, e relações de trabalho/conhecimento ainda há um grande caminho a ser percorrido para o enfrentamento do analfabetismo no nosso país.

Temos visto que muitos adultos e até jovens têm começado a estudar, mas devido às condições de trabalho e fracasso escolar acabam abandonando os estudos, para tanto, os autores Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) afirmam que “são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado”.

Percebe-se, desta forma, que a trajetória da EJA foi e é marcada por um período de lutas que recaem nas especificidades deste público, o qual teve início com a Constituição de 1988 que declara a educação como um direito de todos. Por outro lado, esta modalidade de ensino só é efetivada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Outro importante marco de conquista foi a Resolução do Conselho de Educação nº 01 de 2000 cujo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA).

Considerando os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma educação que promova consciência crítica, reflexiva e transformadora. É buscando compreender a prática docente na EJA que nasce este trabalho, o qual foi realizado no componente Curricular de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE. O presente trabalho objetivou analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da EJA bem como os desafios e possibilidades das práticas de ensino diante da pandemia - COVID-19.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho apresentamos as bases teóricas nas quais fundamentam este estudo. Em um segundo momento, descrevemos o percurso metodológico adotado. Na seção quatro apresentamos os resultados e discussões da pesquisa e, em seguida, as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A docência na EJA: traçando um perfil do(a) professora**

Na perspectiva de corroborar essa revisão de literatura atrelando ao perfil do docente da EJA, resulta nas implicações da transcendência de pontos, primordialmente, que perpassa o processo de formação do perfil do professor da EJA. Mediante as ações pertinentes à cotidianidade do(a) professor(a) da EJA, por se tratar de uma área educacional com cunho específico diante da educação geral, pois, o saber (formação e prática) dos profissionais deve concordar com a especificidade do(a) educando(a). É importante que não haja dissonâncias entres eles. Então Tardif profere que profere que “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) [...]” (TARDIF, 2014, p. 36).

A visto disso, como o docente contribui para a formação e o desenvolvimento do discente enquanto um ser social inserido na sociedade por meio de experiências cognitiva, social e científica que o educador proporciona ao educando. Então, o educador frente às responsabilidades na escola, conseqüentemente torna-se um espelhamento de modelo para o aluno e para o contexto educacional. Por essas pautas levantadas acima que evidencia a importância da formação acadêmica e a práxis do educador. Nessa reflexão, Tardif (2014) sobreleva que “Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber- fazer e de saber-ser” (2014, p. 39).

Sob à égide, um dos pioneiros da Educação transformadora de Jovens e Adultos no Brasil, o educador popular, Paulo Freire, enfatiza que "Ninguém nasce educador ou marcado para ser professor. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1991, p. 58). A experiência da sala de aula, principalmente, na EJA por se tratar de um público específico, ou seja, aqueles que não efetuaram os estudos na idade regular, ou por diversos motivos. Nessa reflexão, o docente faz sua prática pensando no grupo da EJA por sua especificidade, é na prática que o professor recém ou não formado na graduação de licenciaturas, e que paulatinamente adquire reflexão sobre a sua prática, transforma-se em professor mediante suas reflexões e aprimoramento da docência.

Não obstante, surge a necessidade de fases/etapas para que possa amparar a organização da modalidade na EJA, já que tem como objetivo democratizar o ensino, mediante ao grupo que compõe a EJA. Esta modalidade, geralmente, é composta por pessoas que, muitas vezes, precisam aliar trabalho e estudo, então é comum ser no período noturno na busca de atender às diferenças estruturais, faixas etárias diversas, compondo assim um grupo tão heterogêneo. Contudo explicitamos algumas especificidades destes que, de acordo com Cavalcante (2017),

este público é formado por uma “ [...] pluralidade de sujeitos e sua diversidade de saberes fazem deste público da EJA um grupo bastante heterogêneo” (CAVALCANTE, 2017, p. 38).

## 2.2 A prática docente na EJA

É sabido que para haver uma prática docente eficiente é preciso ter ações que promovam essa eficiência, diante disso, Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) atribui orientações sobre a prática docente, argumenta que não há docência sem discência, e traz exemplos como: ensinar exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige disponibilidade para o diálogo, exige curiosidade, exige comprometimento, observa-se então que há uma quebra do paradigma da educação bancária que Freire refere-se em seus escritos, onde a educação bancária defende que o professor é o único detentor do saber e o estudante é o ser passivo que não tem conhecimento algum.

É primordial para prática docente que o educador considere que o educando possui saberes que foram construídos ao longo de sua vivência no mundo, considerando-o como sujeito social e ativo perante o espaço onde vive e na sociedade que participa. Outro aspecto relevante na prática docente é o olhar de reflexão sobre a sua própria prática, que seria a “prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 21).

Outra característica na trajetória de quem aventura-se ensinar é a pesquisa, o educador pesquisador precisa dedicar um tempo de qualidade para tal ação, para Bagno (1998) a pesquisa é a “investigação feita com objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (p. 18). Conhecimento é vivo e está em constante transformação por isso dá-se a importância do professor, pesquisar, porque é por meio dessa ação que o professor investiga, reflete, cria.

Ainda, é de suma relevância o professor participar de formação continuada, para tanto, a lei 9.394/96, no art. 63 (p. 27) estabelece que compete aos institutos superiores de educação promover programas de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica. Ainda no art. 67 estabelece que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996, p. 27).

Vê-se a importância de políticas públicas efetivas para a formação continuada dos professores, que promovam a reflexão da sua práxis, que capacite o docente em sua prática cotidiana, nos processos educativos e no fazer pedagógico.

### 2.3 Ensino remoto na EJA

Com as mudanças bruscas na forma de ensinar advindo principalmente da pandemia do coronavírus (2020), instituições públicas ou privadas encararam um novo desafio na prática pedagógica, o ensino remoto. E, em um curto espaço de tempo, tiveram que fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tendo que enxergar os dispositivos móveis não como “meros artefactos de entretenimento, meros utensílios para realizar tarefas, meras ferramentas didáticas”, mas como “instrumentos culturais do nosso tempo” (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 32).

Diante disso, vale salientar que o ensino remoto é resguardado pelo Parecer CNE/CP nº 09 de 2020. Tal documento apresenta a reorganização do calendário escolar, bem como, da possível computação das atividades não presenciais de modo a cumprir a carga horária mínima anual. O atendimento escolar tem como proposição “a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares” (BRASIL, 2020, p. 8). O desenvolvimento dessas atividades poderá ser ou não atrelado ao uso das TICs, principalmente, aqueles(as) que não dispõe de tais ferramentas.

No que refere-se a EJA o documento destaca que o desenvolvimento das atividades deverá seguir as singularidades e especificidades desta modalidade conforme a Resolução do Conselho de Educação nº 01 de 2000 e a DCNEJA. Buscando assim a “harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes (BRASIL, 2020, p.14)”, fazendo uso da pedagogia de projetos como alternativa na execução das atividades.

Conforme aponta Nicodemos e Serra (2020, p. 879) esta modalidade de ensino tem vivido atualmente:

um dos seus períodos históricos mais controversos, pois carrega um forte movimento de fechamento de turmas e matrículas, não consegue atender a demanda e encontra-se fragilizada em termos do sentido universal e escolar de sua oferta.

Esta problemática, segundo o autor, está associada ao fato de que a EJA ainda enfrenta uma invisibilidade nas políticas educacionais e o momento pandêmico tem evidenciado tal situação. Para Gil e Pessoni (2020, p. 8) a transição para o ensino remoto requer tanto do(a)

docente, quanto dos(as) alunos(as), diversos fatores, entre eles: “disposição dos estudantes, capacitação do professor, qualidade da tecnologia, objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino”. Neste sentido, ambos precisam lidar com novos desafios como a adaptação ao formato de ensino, uso das tecnologias e disposição para ensinar e aprender.

### 3 METODOLOGIA

Quanto à abordagem do estudo, pauta-se na abordagem qualitativa (predominantemente) que Oliveira (2007, p. 37) define como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação quantitativa”. A pesquisa foi realizada com seis profissionais da educação, sendo: um professor e cinco professoras. Todos(as) atuantes ou que já atuaram na rede pública de ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado de Pernambuco, especificamente nos municípios de Garanhuns (1) e Quipapá (5).

Para obtenção dos dados, foi enviado para os docentes que atuam na EJA um questionário/formulário on-line semiestruturado, composto por questões abertas, o qual inicialmente apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informado sobre os objetivos da pesquisa e a autonomia de participarem dela ou não. Portando-se da ética na pesquisa, elemento imprescindível para a realização da pesquisa, temos Flick (2013) que nos diz que esta deve: “[...] garantir que os pesquisadores sejam capazes de tornar seus procedimentos transparentes [...], que possam evitar e eliminar qualquer dano ou logro aos participantes, e cuidam da proteção dos dados”. (FLICK, 2013, p. 209).

O questionário segundo Lakatos (2010, p.1 84) é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas [...]”. A escolha de questões abertas possibilitou aos respondentes uma maior liberdade de expressão. O formulário foi realizado na plataforma do Google Forms, considerando a impossibilidade de locomoção das pesquisadoras devido ao atual período pandêmico vivenciado. O período de aplicação do formulário ocorreu entre os dias 17 de maio a 24 do mesmo mês.

As perguntas foram divididas em três blocos. No primeiro bloco buscamos identificar qual era o perfil dos respondentes a pesquisa como formação acadêmica, município de atuação, instituição (municipal, estadual ou da rede privada), qual tempo de atuação como professor(a), tempo de experiência como professor da EJA e a fase da EJA no qual ensina/ensinou. O segundo bloco de questões estava direcionado à prática docente na EJA.

Buscamos identificar qual era o perfil da turma a qual os(as) ministra ou já ministraram aulas, quais os motivos que fazem com que eles(as) se identifiquem com a EJA, seus objetivos para a turma, como lidam com a heterogeneidade da turma e, por fim, quais os desafios que enfrentam na prática docente dessa modalidade.

O último bloco de questões visava identificar se os(as) respondentes estavam realizando ou não algum ensino remoto nesse período pandêmico da COVID-19. Em caso afirmativo foram solicitados os seguintes pontos: planejamento, metodologias, inovações e quais aprendizagens o(a) docente estava tendo a partir da experiência com o ensino remoto. Já em caso negativo questionamos os motivos de não estarem acontecendo as aulas remotas. Para análise dos dados, buscamos dialogar com o referencial teórico de três grandes categorias, sendo elas: perfil do(a) professor(a) da EJA, prática docente na EJA e, por fim, o ensino remoto.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES - ANÁLISE DAS RESPOSTAS**

### **4.1 As especificidades da EJA: traçando um perfil do(a) professora**

Essa abordagem holística em educação é inerente à sociedade letrada sobre o processo de formação do professor da educação básica no Brasil, esporadicamente na formação do docente da EJA. Para a análise dos dados do questionário foi ordenado pela a obtenção crescente das respostas, ou seja, o professor(a) A corresponde ao primeiro respondente da pesquisa e assim sucessivamente.

Vale salientar que o perfil do educador se faz espetacular quando visa garantir a construção de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Para tanto, discussões inócuas a respeito da importância da formação de nível superior dos futuros ou presentes professores nas licenciatura evidência o curso de graduação em Pedagogia. Não obstante, a análise das respostas refere-se ao questionário proporcionado aos Professores(as) da (EJA). Tardif (2014) faz reflexões a respeito da importância da formação acadêmica, altercando as licenciaturas do profissional da educação, porque assim o docente adquire conhecimento científico para melhoramento da sua prática.

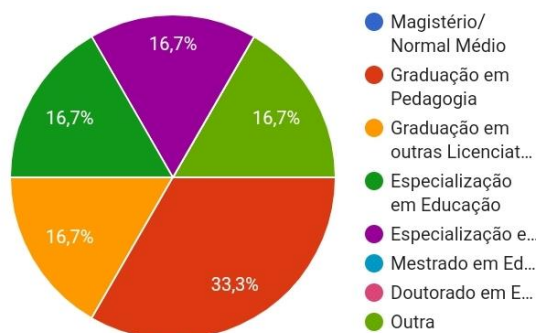
Todos os colaboradores ao serem indagados acerca de suas formações acadêmicas, observamos que predomina em quantitativo maior professores com formação de graduação em Pedagogia (2) em relação as 6 (seis) respostas que obtivemos. Sendo Professora (C) e Professora (D) correspondente ao curso de Licenciatura em Pedagogia; Professora (F)

Graduação em outras Licenciaturas; Professora (E) Especialização em Educação; Professor (B) Especialização em áreas afins; Professora (A) Outra Formação. Como apresentado no Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1:** Formação acadêmica do(a) professor(a).

Qual a sua formação acadêmica (concluída)

6 respostas



**Fonte:** dados da pesquisa.

Por conseguinte, as informações sobre a região a qual estão presentes os sujeitos da pesquisa, para que possamos conhecer a realidade dos profissionais. O questionário foi realizado com docentes da EJA no Estado de Pernambuco, e entre os 6 (seis) colaboradores da pesquisa, afirmaram em qual cidade lecionavam. Obtivemos as informações que: Professora (A) Garanhuns; Professores B; C ; D ; E e F de Quipapá.

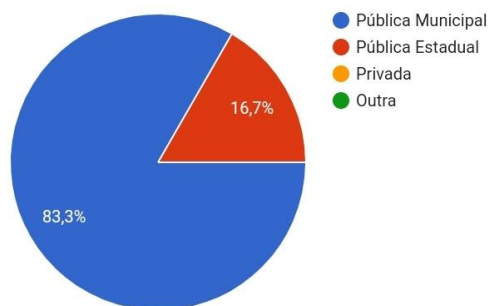
Sem embargo de propor indagação a respeito das escolas públicas/privadas a qual os professores da pesquisa atuam, como anteriormente dito a LDB 9394/96 afirma que é garantido ensino gratuito aos Jovens e Adultos. E analisando as respostas que recebemos, Professores (A); (B); (C ); (D) e (E) trabalham na Escola Pública Municipal e o Professor (F) na Pública Estadual, nota-se a prevalência dos Professores nas instituições públicas Municipais. Conforme Gráfico 2 a seguir:

**Gráfico 2:** instituição de vínculo do(a) professor(a).



Qual a instituição que você trabalha:

6 respostas



**Fonte:** dados da pesquisa.

Ainda nesse contexto, é de suma importância para o desenvolvimento do professor a experiência paulatinamente adquirida e a reflexão de sua prática em sala de aula, nessa reflexão Paulo Freire (1991) defende que ninguém nasce educador, se forma na prática e na reflexão da prática. Por isso, o questionário traz a indagação de qual o tempo de experiência dos professores da pesquisa, quadro 1.

**Quadro 1:** tempo de experiência como professor(a).

RESPONDENTES	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE
Professora (A) e (E)	27 (vinte e sete) anos.
Professor (B)	9 (nove) anos.
Professora (C) e (D)	8 (oito) anos.
Professora (F)	2 (dois).

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Vale salientar que o saber-fazer e o saber-ser são permanentes, brotando das habilidades e experiência do profissional da educação (TARDIF, 2014). Então foi reforçada a questão referente ao tempo de experiência dos professores da pesquisa (quadro 1), agora na EJA.

**Quadro 2:** tempo de experiência na EJA.

RESPONDENTES	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EJA
--------------	-----------------------------

Professora (A) e (C)	8 (oito) anos.
Professor (B)	2 (dois) anos.
Professora (D)	3 (três) meses.
Professora (E)	13 (treze) anos.
Professora (F)	1 (um) mês.

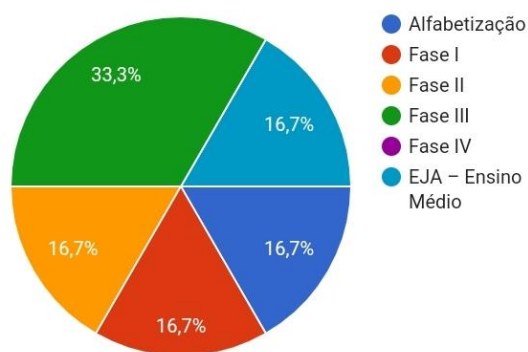
**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Indubitavelmente que as fases da EJA existem mediante a necessidade, por se tratar de um grupo de pessoas heterogêneas, como descreve Cavalcante (2017). Dado isso, os docentes que lecionam têm que corresponder aos critérios da EJA, pois é a partir do direto do aluno que o professor faz sua prática levando em consideração a dimensão política e social e realidade do aluno. Para isso, foi questionado aos Professores a respeito da experiência de ensino na EJA. Adquirimos as informações dos respondentes, observando que estão distribuídos nas fases o que contribui para a polivalência do estudo. Os sujeitos da pesquisa informaram que a Professora (A) fase II. Professores (B) e (F) fase III. Professora (C) alfabetização. Professora (D) fase I. Professora (E) ensino médio. De acordo com o gráfico 3 abaixo:

**Gráfico 3:** fase da EJA na qual lecionam ou já lecionaram.

Qual a Fase da EJA que você ensina/ensinou este ano ?

6 respostas



**Fonte:** dados da pesquisa.

## 4.2 A prática docente na EJA

No Bloco II concernente a perguntas à prática docente, procuramos destacar e evidenciar as respostas dadas pelos professores atrelando com os referencias. A primeira pergunta feita foi: Qual o perfil de sua turma atual? (quantos são, idade, profissões, alfabetizados ou não, expectativas que eles têm em relação à escola). Em relação à faixa etária dos educandos, podemos observar por meio da resposta da Professora (D) que em sua turma “tem de 16 aos 60 anos”, já a Professora (E) responde que “tem 35 a 65 anos”, já em relação às ocupações dos educandos a Professora (A) responde que são “das mais diversas profissões do comércio, órgãos públicos, serviços gerais” e a Professora (E) responde que são “Agricultores”.

Podemos considerar, de acordo com Cavalcante (2017) que “a pluralidade de sujeitos e sua diversidade de saberes fazem deste público da EJA um grupo bastante heterogêneo” (p. 38). O adulto e o jovem na EJA são sujeitos que têm conhecimentos prévios construídos antes mesmo de estarem no espaço escolar. Diante disso, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19). O educador deve captar essa leitura de mundo e conhecimento construído para fazer a ampliação dos novos conhecimentos adquiridos.

A segunda pergunta deste bloco foi: Você se identifica com a EJA? Todos os professores afirmaram que se identificam com a EJA e podemos constatar na resposta dada pelo Professor (B) “Sim, pois, além de poder contribuir com o crescimento intelectual desses estudantes, também aprendo com eles, afinal trazem consigo um vasto conhecimento de mundo”. Em sua prática docente cotidiana é indispensável que o educador considere os conhecimentos prévios desses educandos, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). Ainda, em se tratando do papel do educador do público da EJA “tem de ter uma especial sensibilidade para trabalhar com a diversidade, já que numa mesma turma poderá encontrar educandos com diferentes bagagens culturais”. (BRASIL, 2001, p. 46).

A terceira questão do bloco foi a seguinte: Resumidamente, quais os seus objetivos para sua turma? e na resposta do Professor (B) vemos “a busca pela plena formação dos alunos, enquanto cidadãos. Além de possibilitar a eles alcançar seus objetivos profissionais e/ou pessoais”. Fica evidente na resposta dada pelo docente que há uma preocupação não só com os conhecimentos científicos específicos, mas também com a formação integral do seu educando, portanto, é necessário que o educador promova espaços de diálogos tendo em vista que “o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador” (FREIRE, 1981, p. 42). Além de promover esses espaços de diálogos “é necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas

informações” (BRASIL, 2001, p. 53). É por meio dessas ações que o educando vai elevando seu grau de conhecimento e fazendo assim a ampliação dos novos conhecimentos adquiridos.

A quarta pergunta desse bloco foi: como você trabalha com as diferentes faixas etárias e considera os diferentes conhecimentos de seus alunos em suas aulas? e a resposta da Professora (A) foi que “sempre levando em conta os conhecimentos que os alunos já possuem criando um ambiente agradável e constante aprendizado”, é notório que a docente valoriza os conhecimentos já construídos pelos educandos e é relevante que o educador desenvolva atividades relacionadas ao contexto dos sujeitos dessa forma, ele “poderá decidir que novas informações fornecer [...] de modo que o aluno vá elaborando seus conhecimentos até [...] a um domínio autônomo”. (BRASIL, 2001, p. 53-54).

A última pergunta desse bloco foi: Em sua opinião, quais são os maiores desafios na prática da (o) professora/professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? e a Professora (A) respondeu: “Muitas vezes a falta de formação que capacite ainda mais o professor e também alguns recursos e apoio pedagógico específico para EJA”. A lei 9.394/96 em seu Art. 63 (p. 27) “estabelece que compete aos institutos superiores de educação promover programas de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica” mas apesar das várias políticas públicas e relevante conquistas dessa modalidade de ensino, ainda há uma defasagem de formação continuada para professores da EJA.

#### **4.3 Ensino remoto na EJA: aprendizagens e redirecionamento da prática**

O fazer pedagógico se diversifica conforme os objetivos de aprendizagens e a metodologia utilizada, no ensino remoto não foram diferentes. Professores(as), equipe pedagógica e gestão tiveram que encontrar novas formas de planejamento. Ao questionar os(as) respondentes sobre como tem realizado o planejamento durante as aulas remotas, percebemos que das seis respostas obtidas, quatro delas apresentaram o uso das TICs, como uso da rede social Whatsapp (PA, PE, PF), Google forms (PE, PF). Identificamos também o uso de plataformas síncronas como o Zoom (PE) e chamadas de vídeo (PB). Outro meio utilizado foi o uso de mídias (PB) e videoaulas (PF). Já a Professora (C) informou que se utiliza de atividades xerocadas.

É válido ressaltar que apesar da maioria dos(as) professores(as) (4) terem lançado mão de algum tipo de Tecnologias de Informação e Comunicação seja síncrono ou assíncrono isso não indica, segundo Paes e Freitas, (2020), que eles(as) são letrados digitalmente ou que possuem habilidade suficientes no uso de tais ferramentas durante suas aulas remotas.

Podemos verificar por meio das falas do(as) respondentes, ao serem questionados sobre as aprendizagens, metodologias e inovações adquiridas nesse período tal explicitação.

**PA:** Bastante inovadora, me vejo aprendendo como lidar com as tecnologias assim como meus estudantes.

**PB:** Tenho me atualizado constantemente para poder oferecer melhores formas de ensino.

**PE:** A troca de experiências e o uso da tecnologia com os estudantes. Aprendemos mutuamente.

**PF:** Estou me reinventando, me adaptando ao ensino remoto, buscando novas ferramentas para um melhor processo de ensino-aprendizagem. (dados da pesquisa, 2021, grifo nosso)

Diante dessas falas, cabem alguns questionamentos: os(as) têm recebido formação para manuseio das TICs, têm recebido algum auxílio no que concerne a adesão de programas pagos ou de acesso a internet. Não cabe, portanto, traçar aqui uma discussão sobre a formação do(a) docente em TICs. Trata-se de que, ao partilhar do pensamento de Amante e Fontana (2017), entendemos que

se pretendemos que os futuros docentes usem os diversos recursos tecnológicos na sua futura prática pedagógica, tendo em vista potenciá-la, importa proporcionar-lhes uma formação que integre o uso desses dispositivos, essenciais para a nova forma de pensar e produzir conhecimento (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 138)

Sendo assim, a formação docente, especialmente, do(a) professor neste período remoto não deve ser só uma atitude de autonomia docente na busca por novas aprendizagens ou, como disse Professora (PF) novas ferramentas, mas deve ser um trabalho em equipe, no qual ambos envolvidos no processo de ensino aprendizagem possa se sentir acolhidos.

Por fim, destacamos que entre as ferramentas mais utilizadas pelos(as) docentes tem sido a rede social Whatsapp. Esta é uma “ferramenta digital especialmente concebida para os dispositivos móveis, que permite o envio de mensagens instantâneas (texto, áudio, vídeo, ficheiros diversos) e de chamadas grátis, por meio de ligação à Internet” (AMANTE; FONTANA, 2017, p. 136). Nessa perspectiva, é uma ferramenta que apresenta diversas possibilidades e na fala da Professora (PB) podemos inferir que esta tem utilizado a ferramenta ao comentar que utiliza-se de “*chamadas de vídeo, além de atendimento individual aos alunos onde posso trabalhar no auxílio das dificuldades individuais de cada um já que a turma é pequena método se tornou possível e viável*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca dessa conjuntura sobre a temática abordada referente aos docentes da EJA. É inerente os resultados deste estudo para o nosso processo de formação, como futuros professores da EJA. É a partir desse contato através das respostas do questionário da pesquisa em questão que possamos conhecer vivência, experiência e realidade principalmente nesse momento pandêmico - Covid 19. Desse modo, levando em consideração que a execução, dinamismo das atividades devem corresponder a realidade do alunado em suas concepções de vida, para que esse aluno se sinta acolhido dentro do espaço educacional já que eles carregam em si um histórico de exclusão escolar em determinados momentos de suas vidas. Por isso é imprescindível que o perfil do professor corresponda aos critérios da EJA.

A partir das concepções e práticas pedagógicas apresentadas pelos(as) professores(as) da EJA percebemos que o ensino remoto trouxe diversos desafios e entre eles o uso das TICs. A mudança brusca na rotina levou estes(as) profissionais a buscar novas aprendizagens que possibilitasse realizar sua prática da melhor forma que foi possível alcançar e alguns deles(as) procuraram diversificar as ferramentas que auxiliam sua prática pedagógica, fazendo uso de vários instrumentos seja Google forms ou aqueles que realizam videochamadas como Zoom e Whatsapp. Assim como gravação de videoaulas. O uso de tais ferramentas requer habilidades específicas e os(as) tiveram que ter certa autonomia e vontade de aprender de modo a atender os objetivos de aprendizagens dos(as) seus alunos(as).

Sendo assim, podemos perceber certa unanimidade das falas no que concerne às aprendizagens desses docentes neste período remoto, pois encontramos falas como *“aprendendo como lidar com as tecnologias assim como meus estudantes”*, *“Tenho me atualizado constantemente”*, *“uso da tecnologia com os estudantes”*, *“Estou me reinventando [...] buscando novas ferramentas para um melhor processo de ensino-aprendizagem”*. Podemos inferir que tais falas demonstram não só uma preocupação com a formação, como também com os(as) alunos(as), tendo em vista que atualizar-se na profissão de professor(a) é também proporcionar formas diversificadas de ensinar e aprender.

Esperamos, desta forma, com os resultados desse estudo, contribuir com pesquisas e as práticas de professores(as) da EJA que vivenciam paulatinamente a realidade da sala de aula, para o entendimento da configuração entre a prática desses supracitados com documentos Educacionais e referidos autores que debruçaram estudos sobre a EJA.

## REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia; FONTANA, Lígia. Mobilidade, whatsapp e aprendizagem: realidade ou ilusão? *In:* OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 129-149.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyolla, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 9/2020**. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc00520&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc00520&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. Ação Educativa**; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta-curricular.pdf>. Acesso em 20 jun.2021.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. Práticas de ensino da leitura na EJA: da vida para a escola. *In:* **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para a vida**. 2017. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. p. 26-71.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 23. ed. 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antonio Carlos; PESSONI, Arquimedes. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–18,

2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24493>. Acesso em: 2 jun. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 7. ed., 2010.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; FREITAS, Samya Semião. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129–149, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 2 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.