

NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DO OLHAR FREIRIANO

NARRATIVES OF EJA STUDENTS IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID 19: REFLECTIONS BASED ON PAULO FREIRE'S STANDPOINT

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE EJA EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DE COVID 19: REFLEXIONES DESDE LA MIRADA FREIRIANA

Gilvan dos Santos Souza¹
Jacira de Oliveira Sant'Anna Santos²
Adenilson Souza Cunha Júnior³

RESUMO:

O presente trabalho objetiva discutir, por meio da análise de narrativas de estudantes da EJA, o papel do professor no processo de amorosidade e acolhimento desses sujeitos, durante o período de pandemia e o fechamento das unidades. Acredita-se que o aspecto da amorosidade é de fundamental importância no contexto atual para a permanência desses sujeitos na escola. No percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de narrativas desses protagonistas. O estudo dividiu-se em dois períodos. No primeiro, fez-se revisão bibliográfica e análise documental. No segundo momento, realizou-se a análise de relatos de seis estudantes do Ensino Fundamental II da EJA de uma escola pública municipal de Vitória da Conquista. Os resultados demonstram a necessidade de a sala de aula ser um espaço humanizador de diálogo e escuta, propiciando acolhimento.

Palavras-chave: Amorosidade. Covid-19. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

ABSTRACT:

The present work aims to discuss, through the analysis of narratives of EJA students, the role of the teacher in the process of loving and welcoming these students, during the pandemic period and the closing of the units. We believe that the aspect of loveliness is of fundamental importance in the current context for the permanence of these subjects in school. The theme addressed is thought-provoking and relevant, as it reflects reality. In the methodological path, the qualitative approach was chosen, developed from the narratives of these protagonists. The

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/BA). Docente da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc) da Uesb/BA, com registro no CNPQ. *E-mail:* gil-uesb@hotmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Universidade Estadual da Bahia (Uneb), docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias do *Campus XX* da Uneb, Brumado, Bahia. Membro Gepemdecc. *E-mail:* jaciarasantanna@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, *campus* de Itapetinga/BA e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Gepemdecc. *E-mail:* adenilsoncunha@uesb.edu.br.

study was divided into two periods: in the first, bibliographic review and documentary analysis and in the second moment, analysis of the reports of six students from Elementary School II EJA from a public school in Vitória da Conquista. The results demonstrate the need for the classroom to be a humanizing space for dialogue and listening, providing welcome.

Keywords: Lovingness. Covid 19. Youth and Adult Education. Paulo Freire.

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo discutir, a través del análisis de las narrativas de los alumnos de EJA, el papel del docente en el proceso de amar y acoger a estos sujetos, durante el período pandémico y el cierre de las unidades. Creemos que el aspecto de la amorosidad es de fundamental importancia en el contexto actual para la permanencia de estos sujetos en la escuela. El tema abordado es sugerente y relevante, ya que refleja la realidad. En el camino metodológico se eligió el enfoque cualitativo, desarrollado a partir de las narrativas de estos protagonistas. El estudio se dividió en dos períodos: en el primero, revisión bibliográfica y análisis documental y en el segundo momento, análisis de los informes de seis alumnos de la Escuela Primaria II EJA de una escuela pública de Vitória da Conquista. Los resultados demuestran la necesidad de que el aula sea un espacio humanizador para el diálogo y la escucha, brindando la acogida.

Palabras clave: Amor. Covid 19. Educación de Jóvenes y Adultos. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro da pandemia da Covid-19 passa por momentos de muitos desafios, uma vez que tem como público-alvo sujeitos de grupos geralmente marginalizados da sociedade, com condições precárias econômicas, excluídos de espaços e bens culturais. A Covid-19 gerou inúmeras dificuldades para os alunos adultos, que foram impactados pela falta de conhecimentos e recursos para estudar no novo formato imposto pela pandemia. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir, por meio da análise de narrativas de estudantes da EJA, o papel do professor no processo de amorosidade e acolhimento desses sujeitos durante o período de pandemia e o fechamento das unidades.

O avanço da pandemia de Covid-19 no Brasil em 2020 levou o então atual ministro da saúde Luiz Henrique Mandeta, tendo como base as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), sugerir que os estados adotassem como medida de prevenção a suspensão das aulas em todo país. Nesse contexto, o Ministério da Educação publicou, no dia 17 de março de 2020, a Portaria n.º 343, que estabelece a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação nas instituições de ensino superior enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19. Em 1º de

abril de 2020, foi criada a Medida Provisória n.º 934, dispondo normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior. Ademais, diante da imprevisibilidade do fim da pandemia, o Conselho Nacional de Educação estabelece o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que dispõe sobre a reorganização do Calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020).

No estado da Bahia, a referida medida foi respaldada pela Resolução CEE n.º 27, de 25 de março de 2020, exposta no Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020. Esse documento promulga “a suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19, contingente e acidentalmente demorada, pode ocasionar descontinuações indesejáveis do processo educacional, com efeito na aprendizagem dos estudantes.” (BAHIA, 2020).

Essa deliberação, tomada para enfrentar a crise sanitária, acabou descortinando ainda mais as desigualdades sociais presentes no cotidiano da população estudantil, que, além de ser vulnerabilizada, vem sendo invisibilizada ao longo de décadas. Para Andrade (2004, p. 45), a

EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo.

São muitos os desafios com os quais os estudantes da EJA vêm se deparando por décadas, lutando contra um sistema que pouco ou quase nunca responde a suas peculiaridades. As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos considerados iletrados pela sociedade (que exige cada vez mais o domínio da língua escrita e falada) são um dos motivos preponderantes que os levam a buscar o retorno à escola. Todavia, muitas vezes, deparam-se com inúmeras dificuldades que os desestimulam a permanecer na escola. Nesse contexto, recai sobre todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pensar um ambiente escolar motivador que vise não só a despertar o interesse dos discentes, mas também a viabilizar recursos para manter esse público aprendendo de forma satisfatória e qualificada. No tocante a essa questão, Torres (2010, p. 30) declara que “algumas análises realizadas com professores mostram que os motivos da evasão e repetência são atribuídos a fatores didáticos e pedagógicos como os principais causadores e desestimuladores da baixa estima dos seus

educandos.”

A EJA é permeada por distintas realidades. Assim, defendemos que o processo educativo deve ter como princípio proporcionar os instrumentos necessários ao acesso e à permanência desse público, de forma a garantir-lhe o aprendizado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de narrativas dos protagonistas da EJA. O estudo divide-se em duas partes. Na primeira, fazemos uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Na segunda, realizamos uma análise de relatos de seis estudantes do Ensino Fundamental II da EJA de uma escola pública municipal de Vitória da Conquista.

Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA está ligada ao processo de colonização no Brasil, visto que os primeiros indícios dessa modalidade no país são perceptíveis com a chegada dos padres jesuítas, em 1532. Os índios, os primeiros habitantes até então, eram doutrinados pelos jesuítas, que proporcionavam uma educação restrita à convenção da fé católica, dedicada a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional.

O ensino dos jesuítas tinha como finalidade não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação do cristianismo. Nesse período, a EJA se deu de forma assistemática, não se constatou iniciativas governamentais significativas para a melhoria da qualidade de ensino prestado aos cidadãos.

Entretanto, com a chegada da família real e a conseqüente expulsão dos jesuítas, no século XVIII, a educação de adultos entrou em falência, pois a responsabilidade pela educação acabou ficando às margens do império (STRELHOW, 2010). Diante desse contexto, novas ações sobre a educação de adultos ocorreram no período, o que propiciou a abertura de escolas noturnas para o ensino de adultos; estas tinham baixa qualidade, e os cursos, normalmente, eram de curta duração. A Constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. “Contudo, essa titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres saídas das elites e que viriam a ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções da política.” (SOARES, 1996, p. 93).

Ainda no período imperial, houve diversas discussões nas assembleias provinciais acerca do modo como se dariam os processos de inserção das denominadas classes inferiores,

composta por homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos da sociedade nos processos formais de instrução. O Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da Educação Básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites nessa estrutura, a exceção ficou com o Colégio Pedro II; este, sob a responsabilidade do poder central, deveria servir de modelo às escolas provinciais (ARANHA, 2006).

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar e as “ligas contra o analfabetismo”. A Liga Brasileira contra o Analfabetismo pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação, as discussões giravam em torno de uma luta contra essa calamidade pública que tinha se instalado.

É importante frisar que, durante quase 4 séculos, prevaleceu o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos, sendo a educação direito apenas das elites, destinado a uma pequena parcela da população. De acordo com Paiva (1987), essa realidade pode ser comprovada pelos dados do Censo Nacional de 1890, que informava a existência de 85,21% de iletrados na população total brasileira. No final do século XIX e no início do século XX, são aprovados projetos de lei com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral. A Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891 inviabiliza o voto ao analfabeto. Com a Reforma João Alves, em 1925, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos com o objetivo de aumentar o número de eleitores, em atendimento aos interesses da classe dominante.

Todavia, foi só a partir da década de 1930 que a Educação Básica de adultos começou a demarcar melhor seu lugar na história da educação no Brasil. Nesse período, a “Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular.” (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 15).

Com base no exposto, podemos afirmar que a educação de adultos inserida na Educação Popular foi importante para que as pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas. Para Brandão (2008), indiscutivelmente, na América Latina, Freire se constitui num referencial fundamental para a Educação Popular. A concepção

desta se orienta para a transformação social; isso é o que substantivamente a diferencia das demais concepções educativas.

De acordo com Haddad (2007), no período da década de 1940, houve mudanças na Educação de Jovens e Adultos, na qual ocorreram grandes iniciativas políticas e pedagógicas, como: a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esse conjunto de iniciativas permitiu que a EJA se firmasse como uma questão nacional (ARANHA, 2006).

No Período Republicano, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas, o modelo de educação continuou privilegiando a elite dominante, mantendo-se grande o percentual da população adulta analfabeta. A década de 40 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e, por consequência, na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) contribuiu com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se, nesse momento, a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, houve a volta da democracia; com ela, surgiram as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos. Porém, foi em 1947 que o governo brasileiro lançou pela primeira vez a CEAA, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação (MEC). Em relação a essa Campanha, Paiva (1987, p. 178) destaca:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

O governo brasileiro, com a criação da CEAA, conforme Stephanou e Bastos (2005, p. 266), que corroboram a visão de Paiva, buscava combater o altíssimo índice de analfabetismo no Brasil, que, nesse período, atingia mais da metade da população com 15 anos ou mais. Paiva (1987) aponta que, nesse período, duas outras campanhas foram criadas, mas obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em

1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Um balanço da EJA no período da ditadura militar aos dias atuais

Nos primeiros meses de 1964, após o golpe militar, iniciou-se a desestruturação do Movimento de Educação de Base (MEB), criado por iniciativa dos bispos progressistas do Nordeste. Estes atuavam mediante a cooperação entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o governo federal, por meio de convênios consolidados com MEC e outros Ministérios e órgãos federais, que disponibilizavam os recursos ao Movimento para a alfabetização de adultos, por intermédio da rede de emissoras da Igreja Católica.

De acordo com Moura (2006), o golpe de 1964 representou um corte no processo que se desenvolvia e o início de campanhas de alfabetização que viriam a ser deflagradas nesse novo contexto histórico, como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de 1966 a 1970, e posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que aconteceu no período de 1970 a 1985, criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro 1967. Assim, com o golpe, os programas de alfabetização e Educação Popular que haviam se multiplicado foram reprimidos e tiveram seus dirigentes perseguidos, vistos como uma grave ameaça à ordem. Boff (2002) destaca que líderes como Paulo Freire foram presos e exilados; e muitos professores universitários que estavam engajados no Movimento de Educação e Cultura tiveram seus direitos cassados e suas funções tolhidas.

Na década 1990, a EJA deu seu salto qualitativo a partir das influências dos estudos da Psicogênese de Emília Ferreiro. O conceito de alfabetização foi ampliado; e áreas como a Sociolinguística e a Linguística começaram a entrar nos estudos dessa modalidade de ensino. Buscando explicações acerca da construção do conhecimento, mais especificamente do processo de aquisição da Linguagem Escrita, Ferreiro (1999, p. 103) defende que “faz-se necessário investigar os sujeitos no que se refere a sua visão de escrita, ao seu entendimento sobre a leitura e os problemas tal como os propõe para si.”

Nesse cenário, é possível perceber uma preocupação com conteúdo, planejamento e avaliação, que passam a ser discutidos na formação continuada de professores nos municípios onde a EJA é institucionalizada. Nesse período, as pesquisas acadêmicas sobre a EJA começaram a tomar corpo. A Constituição de 1988 demarcou um avanço do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao

ensino para combater o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental (HADDAD, 2006).

Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 concede o direito à educação para os cidadãos brasileiros de qualquer faixa etária, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, visto que o artigo 208 alega:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Nos anos de 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que não só reconhece no capítulo da Educação Básica a EJA e estabelece a necessidade de uma formação adequada para trabalhar com o público de jovens e adultos, mas também dá atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados no ensino noturno. O art. 37 da referida lei define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada.” (BRASIL, 1996). De acordo com a referida lei, a EJA destina-se ao público com faixa etária a partir de 15 anos que, por inúmeras razões, não estudaram na idade determinada prevista na legislação. Ressalta Arroyo (2005, p. 28): “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles a educação de jovens e adultos.”

Ao final da década de 1990, foi criado o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que, segundo Duques (2015, p. 52), “redefiniu as formas de gerenciamento das políticas educacionais e estabeleceu retrocessos na educação de jovens e adultos do país.” A invisibilidade da EJA no Fundef criou dificuldades aos estados e aos municípios de oferecer educação continuada à população jovem e adulta, impossibilitando a já institucionalizada universalização do Ensino Fundamental. Salientamos que, em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi garantido o “repasse de recursos para os cursos de EJA que tenham avaliação no processo, integrados ou não à educação profissional.” (BRASIL, 2007).

Passados mais de 20 anos da aprovação da LDB, podemos afirmar que a EJA continua

a ocupar um lugar subalterno em nosso sistema de ensino, sendo relegada a segundo plano pela política educacional. Isso se deve a ainda não serem ofertados, sob forma de campanhas, programas ou projetos, em geral, marcados pela visão de uma ação rápida, de baixo custo, sem garantia de continuidade.

A EJA em tempos de pandemia da Covid-19

No final de 2019, surgiu na China, na cidade de Wuhan, província de Hubei, o vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus. Os relatos iniciais da infecção caracterizaram o quadro como uma pneumonia de origem desconhecida, sendo que, no início, muitos pacientes foram tratados como se estivessem com pneumonia. Naquele momento, a OMS foi notificada a fim de verificar as recorrências dos casos. Logo, foi identificado o agente transmissor, tratando-se de um novo Coronavírus, que podia levar à síndrome respiratória aguda, à hospitalização e à morte.

No início de janeiro de 2020, a OMS solicitou mais dados sobre os casos iniciais de Covid-19. O diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, pediu mais estudos, criticando a falta de acesso a dados brutos do governo chinês sobre os primeiros casos da enfermidade. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto da doença causada pelo novo Coronavírus como uma emergência de saúde pública de importância internacional e global. Para a OMS, a rapidez na proliferação tornou-se muito mais preocupante do que a gravidade do vírus.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia, pois a disseminação do coronavírus alcançara mais de 100.000 casos, distribuídos em mais 100 países. Diante do contexto pandêmico, dessa nova realidade, autoridades governamentais em todo o mundo foram obrigadas a adotar várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença.

As medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior (ALMEIDA; ALVES, 2020). Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento das instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (UNESCO, 2020).

No Brasil, o Ministério da Educação do atual Governo Federal determinou, a partir da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Para Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia produziu novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como: “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”

Diante de todas as dificuldades da educação brasileira, o grande desafio passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia, em razão das medidas emergenciais adotadas pelos governantes e dirigentes escolares, nomeadamente, a adoção do ensino remoto em todas as instituições de ensino públicas e privadas. Essa nova realidade tornou-se um pesadelo aos educandos da EJA. Se as aulas remotas constituem um problema para a população mais jovem que geralmente tem facilidade de manejo com os equipamentos eletrônicos, imagine para os discentes adultos e idosos. A partir dessa conjuntura, a implantação do ensino remoto evidenciou ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no Brasil e descortinou as desigualdades sociais graves que já fazem parte do cotidiano da população vulnerabilizada.

Acreditamos que a pandemia da Covid 19, além de contribuir de forma negativa para a procura pela matrícula, colaborou para o abandono das aulas pelos educandos, principalmente, pelo público da EJA. A situação se tornou complexa para muitos educandos que moram em localidades de difícil acesso que não possuem provedores de internet ou que, quando têm conexão, esta é de baixa qualidade, sem condições de suportar uma aula *on-line*, sem contar com as capacidades pessoais em manusear as novas tecnologias. Destacamos que a pandemia só reforça o ciclo de exclusão desses educandos, pois os sujeitos da EJA, de modo geral, são também vítimas do trabalho precário, da instabilidade e dos baixos salários.

Salientamos que, antes mesmo da pandemia, os índices de matrículas na EJA já vinham diminuindo nos últimos anos. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), enquanto em 2010, os estudantes da EJA abarcavam 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, em 2019 somaram apenas 6,7%, representando 1.051.919 matrículas a menos. Essa baixa procura justifica-se pela necessidade de muitos estudantes de compor a renda familiar, pela vulnerabilidade, que os leva a enfrentar problemas como a pobreza extrema, o uso de drogas, a exploração juvenil e a violência, além desses fatores há a desmotivação diante do que a escola oferece.

Ainda segundo o Inep, a modalidade em questão, em 2020, iniciou com 8,3% de alunos

a menos matriculados, ou seja, uma redução significativa, em comparação com o ano anterior. Isso nos leva a perceber que o número de educandos matriculados vem sofrendo uma perda gradativa, exigindo que todos os agentes envolvidos na educação pensem em alternativas que possam resgatar, inserir e garantir a permanência do público jovem e adulto na escola.

Não podemos responsabilizar a crise pandêmica que tem assolado a humanidade, por completo, pelo abandono da escola nem pela ausência de matrículas nas turmas de jovens e adultos, haja a vista que vários são os motivos que têm colaborado para esse lastimável fenômeno, pois são muitas as adversidades que permeiam a EJA. Julgamos que o problema evidenciado conseguiu reforçar ainda mais a necessidade de as escolas se reconfigurarem e se adequarem para atender a esse público, enxergando que ele é composto por sujeitos que têm direito a uma educação diferenciada, como ressalva Arroyo (2005). Segundo o pesquisador, a escola pública persiste “em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos.” (ARROYO, 2006, p. 28). Por fim, cremos que as vulnerabilidades já comuns a EJA se acentuaram no contexto pandêmico. E a sobrevivência dessa modalidade demanda um esforço homérico por parte das escolas para que as turmas simplesmente não desapareçam.

A essência da amorosidade na concepção de Paulo Freire

Na concepção freireana, a relação entre estudante e professor pauta-se na amorosidade. Essa ação é dialógica, pois é regida pelo diálogo aberto, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais. Para Freire (1996, p. 11),

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica.

Sabemos que o ser humano, ao contrário dos demais animais de outras espécies, é o único que precisa e tem aptidão para aprender a respeito do que é ser homem e/ou mulher. Esse aprendizado não se resume apenas às questões de gênero, mas perpassa por um conjunto de profuso elementos — cognição, sociabilidade, domínio de linguagem, consciência de si,

entre outros pontos que constituem um conjunto de especificidades. Essas particularidades caracterizam as pessoas e sempre dependem de outros sujeitos para se formar, pois, “somente com seus companheiros de destino ele se transforma em homem, em si mesmo e deixa de ser solitário”, como declara Jaspers (2007, p. 46).

Entendemos que a escola não é uma instituição separada da sociedade. Logo, as singularidades, os anseios, os problemas e a deficiência dos seres humanos acabam por se constituir como elementos essenciais, que certamente influenciam ou influenciarão no processo de desenvolvimento educativo.

Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário que a escola pense uma *práxis* educativa pautada na afetividade e no diálogo, a partir de uma relação respeitosa e, ao mesmo tempo, amorosa. É preciso que o conhecimento prévio, os sentimentos, as ideias e as posições e as trajetória de vida dos agentes envolvidos, educador-educando, entrelacem-se, na busca constante de aprendermos uns com os outros, reconhecendo o educando não como objeto, mas como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire (1987, p. 79), a “educação é um ato de amor.”. Assim sendo, homens e mulheres precisam se reconhecer como seres inacabados e, logo, aptos a aprender. Para o teórico, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (FREIRE, 1987, p. 79-80).

Com base no exposto, buscamos dissertar, sob a perspectiva freiriana, sobre a importância do olhar “amoroso” para os educandos da EJA, afetados pela suspensão das aulas presenciais. Essa suspensão, forçada pela necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia, suscitou-nos o desejo de analisar duas questões, as quais consideramos relevantes neste período de ensino remoto: a falta ou mesmo a deficiência de um aparato tecnológico que viabilize o aprendizado dos educandos da EJA e a importância do educador na escuta desse público.

No tocante às questões acima, elencamos os depoimentos de alguns alunos por entendermos que eles contemplariam os demais sujeitos escutados. São eles: M.D.A., viúva, do lar, residente de uma comunidade denominada de Abelhas; N.C.B., 47 anos, lavradora, solteira, também residente de Abelhas; J.S.C., 63 anos, morador da lagoa de Melquiades; e J.C.R.V. (não informou a idade), residente em Baixa da Porteira. Todas as localidades em que os entrevistados residem pertencem à Vitória da Conquista.

Quando questionados a respeito da dificuldade de acompanharem as aulas remotas

pelo aparelho celular, M.D.A. e N.C.B. responderam, respectivamente:

Eu mesmo que não sei ler direito, fiquei muito tempo sem estudar, porque tinha de trabalhar na roça e onde eu morava não tinha escola. Tenho muita dificuldade com Inglês, Português e Matemática, aí vem umas tarefas, que precisam da explicação do professor ou da professora (que tem mulher também). Minha internet é fraca; e tem horas que eu não consigo abrir e ver. Junta tudo aí fica ruim pra nós, pelo menos quando o professor está perto, tipo na sala, fica mais fácil, porque ele pode tirar as dúvidas. (M.D.A., respostas obtidas em 13 abr. 2021)

Pra nós, que não temos muitos estudos e não sabemos mexer muito com esses aparelhos, fica ainda mais difícil, não tenho computador. A Lan House é longe e cobra muito caro, não é todo dia que a gente acha carona para ir à escola buscar as tarefas lá. E também tem umas coisas que a gente nem consegue abrir, porque o celular não tem um programa certo, sei lá ...ah. Aplicativo junta esse monte de problema, piora ainda mais para nós que moramos na roça. (N.C.B., respostas obtidas em 13 abr. 2021)

Percebemos que, além das dificuldades cognitivas, ainda se deparam com outras questões, como a falta de acesso à informática, a inabilidade de manejar um aparelho eletrônico ou mesmo finalizar um comando simples, por exemplo, responder a um *e-mail*, um aparelho que não comporta os aplicativos, enfim um aglomerado de obstáculos que dificultam ainda mais o processo de aprendizado deles. Ao debruçarem sobre essa questão, Santos e Santos (2021, p. 7) declaram que

[...] os estudos sobre o acesso à Tecnologia Digital demonstram que este ainda é incipiente, e nem sempre podemos contar com acesso à infraestrutura para tornar possível a utilização da internet, ou mesmo que a tenha, a qualidade se torna insuficiente para suprir as reuniões de aulas remotas ou envio constante de atividades para professores e demais demandas.

Assim como os depoentes acima, muitos estudantes estão sem meio de se conectar à internet e/ou adquirir equipamentos que contribuam com seu aprendizado e, às vezes, quando eles têm esses instrumentos é de baixa qualidade. Não podemos deixar de considerar que a parte majoritária desse grupo vive em condição econômica precária, um dos grandes problemas que dificulta ainda mais a aquisição de material impresso, conforme relatado acima, ou adquirir um pacote de serviços que possibilite acompanhar com eficácia as aulas remotas. De acordo com Luz (2009, p. 10),

a tecnologia não pode se tornar uma dificuldade na vida das pessoas, mas integrar o dia-a-dia da comunidade, e as barreiras que impedem o conhecimento precisam ser vencidas, possibilitando a inclusão, o ensino aprendizado tecnológico para os alunos do campo, fortalecendo a autoestima e identidade, como sujeitos atuantes na sociedade.

Julgamos que essa conjuntura de exclusão digital e social requer do poder público uma preocupação especial, a busca de uma solução que inclua esse sujeito que vem sendo ignorado pelos governos e suas respectivas políticas educacionais, relegando ao segundo plano esse grupo que, por distintos motivos, não pôde concluir os estudos a nível básico, no tempo pré-estabelecido pelo sistema vigente, e anseia finalizá-los em um período mais curto. De acordo o Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada, IPEA (2020, p. 3),

Seis milhões de estudantes brasileiros, da pré-escola à pós-graduação, não dispõem de acesso domiciliar à internet em banda larga ou em rede móvel 3G/4G para acompanhar aulas e outras atividades online. Destes, cerca de 5,8 milhões frequentam instituições públicas de ensino no país. [...] Para 1,8 milhões de alunos que não têm equipamentos, haveria necessidade de distribuir tablets ou celulares com chip de dados. Os que sequer têm acesso ao sinal de internet são 3,2 milhões – para eles, recomenda-se a utilização de kits de TV digital ou apostilas e outros materiais físicos. [...] As estimativas indicam um custo aproximado de R\$ 3,8 bilhões para a aquisição de chips de dados, celulares, tablets e kits de conversão à TV digital, com o objetivo de universalizar o acesso às tecnologias minimamente necessárias a atividades remotas de ensino. Esse montante equivale, por exemplo, a quase três vezes o total destinado em 2020 para a aquisição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Podemos ver que a desigualdade econômica, educacional e social no Brasil se configura como grande problema para a realização do ensino remoto. Ela dificulta o acesso e a permanência do discente, principalmente, da rede pública e, de um modo bem mais específico, os estudantes da EJA, uma vez que esses sujeitos, em sua maioria, não têm meios tecnológicos disponíveis que lhes permitam assistir às aulas, cumprir as atividades e interagir com o professor.

Ainda que se fale em inclusão digital, democratização do ensino, política de acesso e permanência, percebemos que o público da educação de jovens, adultos e idosos vem sendo colocado em segundo plano. Em muitos casos, essa população nem é contemplada, mesmo que o artigo 208, no inciso I e VI da Constituição Federal promulgada em 1988, respalde esse direito quando garante:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

Em consonância com o documento acima, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) dissertam que deve ser contemplada “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.” Considerando que o inciso VI, de nossa Carta Magna, determina que o ensino noturno precisa se adequar à necessidade dos educandos, à inserção dos recursos tecnológicos no projeto pedagógico, deve-se criar um caminho para oportunizar o aprendizado, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compartilhar informação e tomar suas próprias decisões e minimizar ou, quem sabe, reverter o quadro de exclusão que vem se arrastando por longos anos.

De acordo com Sancho (2006), os benefícios da inclusão supradita podem levar a contribuições que estão além da transmissão e assimilação do conhecimento. Para o autor, além de colaborar para a formação do sujeito, eles

[...] alteram a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. [...], mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples [...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual. (SANCHO, 2006, p. 16)

Freire (2000, p. 6) exorta: “*se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*” Ante essa afirmação, questionamos: se a sociedade precisa da educação para mudar, e ela não está alcançando os sujeitos que a compõem, como acontecerá tal transformação?

Conforme anunciamos anteriormente, destacamos também a importância de o professor escutar os educandos. Sublinhamos aqui o público da EJA por acreditarmos que essa modalidade tem suas próprias especificidades e necessita de um quadro de educadores que não pense o trabalho pedagógico pautado apenas no ato reparador do tempo perdido, mas

numa prática educativa libertadora e humanizadora, que seja capaz de propor novos caminhos, responsabilidades, enfim, uma “educação que ensine a humanização” (FREIRE, 1977, p. 59), alicerçada no diálogo com seus pares. “Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Principalmente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (FREIRE, 1996, p. 135).

Acreditamos que humanização e educação se tornam termos indicotomizáveis. Quando entendemos que somos seres inacabados, o ato de educar pode tornar-se não o único, mas um dos instrumentos preciosos na socialização de saberes e de luta contra o processo de desumanização, tão em voga hoje. Partimos, assim, do princípio de que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, como realça Freire (1983, p. 79).

Ainda na perspectiva de valorização da relação afetuosa entre os atores do processo educativo, elencamos as falas que evidenciaram a relevância de o professor dispensar um momento de escuta, principalmente neste contexto de isolamento social. No intuito de nos certificarmos da significância do ato de ouvir, fizemos a seguinte pergunta: “Você considera importante que o professor disponibilize um momento para ouvir seus alunos?” Obtivemos as respostas abaixo:

Eu acho muito importante sim. A gente fica muito sozinha, sem ninguém para conversar. Na escola, a gente encontrava os colegas contava os problemas, tirava as dúvidas, e quando uma pessoa que a gente admira, tipo uns professores, que param para escutar os alunos, que faz isso com boa vontade, a gente se sente valorizado, até para aprender fica mais gostoso. (N.C.B., declaração obtida em 4 mar. 2021)

A gente sabe que os professores têm muita coisa para fazer, têm família, trabalho e nem sempre pode perder o tempo escutando os problemas dos alunos. Mas, quando ele fizer isso, nós ficamos muito felizes, por sabermos que tem quem preocupa com a gente, a escola fica até mais aconchegante, melhor para estudar. (J.S.C., declaração obtida em 12 abr. 2021).

Eu sei que o senhor é mais do que nós, em tudo falando, estudou mais, tem mais coisas, e tem suas obrigações. Então, quando o senhor responde o que a gente pergunta que não é do assunto [da escola], a gente fica se sentindo querido. Vou falar uma coisa para o senhor, sou um homem pobre, trabalho em uma fazenda, que não [é] minha, mas tomo conta, não tenho casa nem para morar. Mas saber que eu tenho um amigo igual o senhor, me sinto muitos mais feliz e agradeço a Deus por isso. (J.C.R.V., declaração em 12 mar. 2021).

Alguns teóricos, a exemplo de Vigotski (2001) e Wallon, (2008) afirmam que a dimensão afetiva está ligada à condição psicológica dos aprendizes. Ressaltam a importância da afetividade na construção e aquisição do conhecimento e em seu desenvolvimento.

As declarações acima revelam a importância de o professor ouvir os estudantes, ainda que o assunto abordado fuja do escopo da disciplina trabalhada. A declaração dos discentes evidencia que a interação educador-educando pode influenciar de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem, bem como na relação professor-aluno. No tocante a essa questão, Wallon (2008, p. 73) proclama que

a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se as emoções dessa forma, podemos entender que sobre a influência do ambiente, as emoções tendem a realizar, por meio de manifestações intensas, uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem.

Notamos, pela assertiva acima, que a afetividade pode tornar-se um elemento fundamental nas relações no espaço educativo, qualificando, assim, o vínculo educando-objeto-educador e favorece, dessa forma, o sucesso do sistema de aquisição de conhecimentos. Ribeiro e Justas (2006, p. 2) afirmam:

os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escola.

Vislumbramos, a partir da afirmação acima, que a afetividade pode contribuir para um aprendizado mais dinâmico, para a construção de novos saberes, assim como para uma permanência prazerosa e participativa na escola para professor e aluno, de maneira que o discente se sinta estimulado a aprender e o educador impulsionado a compartilhar saberes de forma mais aprazível.

Outro ponto que nos chamou atenção, foi o olhar do discente J.C.R.V. sobre a relação educador-educando. Ele se referiu ao equilíbrio do docente, no que concerne às questões de afetividade, autoridade e autoritarismo, sob a ótica de sua vivência pedagógica, ao declarar:

Eu fui para aquela escola estudei com muitos professores, gostei de todos, mas com você foi diferente. Além de ser professor era amigo, sempre humilde com a gente. Era duro quando precisava, mas também era aquela pessoa que estava pronto a ajudar. E eu aprendi muito com você, era amigo. (J.C.R.V., declaração em 12 mar. 2021)

O educando compreende que uma relação afetiva respeitosa não deve ser confundida. Não deve haver, em sua perspectiva, a ausência de limites, evidenciando a importância desse equilíbrio. Consideramos que a definição de limites não implica o respeito às normas de convivência prescrita sob uma coação de forma autoritária, mas sim é subsidiada na credibilidade. Assim, estamos convictos de que a sala de aula deve refletir “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 1996, p. 103).

Defendemos que um educador precisa compreender que os educandos e, de um modo especial, os discentes da EJA não devem ser tratados como meros receptores de conhecimentos e informações, mais sim como seres pensantes e agentes transformadores de suas histórias. Freire (1996, p. 99) destaca:

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que vinham chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

Assim como Freire, entendemos a educação como componente fundamental na luta pela libertação. Dessa forma, o professor precisa oportunizar que o discente desenvolva o intelecto e compreenda melhor o mundo, respeitando a si mesmo e o outro, tornando-se sujeito emancipado e autônomo.

Essa práxis de respeito e amorosidade contribui também para que o educador cresça com seus educandos, ensinando e aprendendo com suas vivências. O amor da natureza educativa defendido por Freire reflete-se no processo de ensino-aprendizagem de nossos

saberes. Tendo isso em vista, é importante que o educador reconheça a relevância de assegurar aos educandos um ambiente que prime pelo respeito mútuo na formação de cidadãos, que valorize o espírito de coletividade, respeitando a diversidade que permeia as escolas e, de um modo especial, as turmas de EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos evidenciar a importância da afetividade no relacionamento docente-discente durante o processo de ensino e aprendizagem nas turmas de EJA. O educador deve ter consciência de que, para esse público, a retomada de seus estudos representa a procura e a recuperação de um tempo perdido. Dessa forma, defendemos que a prática pedagógica seja a mais significativa possível, considerando o arcabouço de experiências que os sujeitos carregam consigo ao buscar a escola.

Ressaltamos que a afetividade que defendemos acima não se atribui ao carinho do educador com um educando em especial, mas sim deve abranger uma atenção destinada a nível coletivo, sem distinções, na busca de proporcionar um desenvolvimento cognitivo prazeroso, alicerçado no respeito mútuo. Ademais, as boas inter-relações no espaço da escola possibilitam um ambiente mais agradável tanto para o educador como para o educando, além de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Não devemos esquecer que o espaço escolar é permeado por divergências, convergências, contradições sociais, enfim um aglutinado de sentidos e significações que influenciam o processo formativo. Todas essas particularidades devem ser respeitadas. Para tanto, é de suma relevância que não só o docente, mas também toda a equipe escolar, responsabilize-se por criar as necessárias condições ambientais para que os sujeitos aprendizes possam crescer psicologicamente, intelectual e socialmente usando a liberdade de forma responsável e respeitosa. Assim, será criado um espaço em que todos possam contribuir para o aprendizado coletivo, em vez de precisar da força para criar uma normatização, sob a égide de uma prática despótica autoritária e tirânica, que não contempla as diversidades que permeiam nossas escolas e, de um modo especial, as turmas de EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de

COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 1-18, set./dez. 2020.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: Secad/MEC: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de educação. **Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020**. Salvador: CEE, 2020. Disponível em: <https://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso 1991/2000**: internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 10-24. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>. Acesso em: 18 Jul, 2021.
BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: CNE/MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-

pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro Portaria nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Formação de educadores de jovens e adultos**: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-BA. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. *In*: HADDAD, Sérgio et al. (org.). **Novos Caminhos em Educação d Jovens e Adultos –EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. 1. ed. São Paulo: Global, 2007. p. 7-49.

_____. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Mimeo, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA E ECONOMIA APLICADA. IPEA analisa estratégias para universalizar o ensino remoto na pandemia. **Ipea na Mídia**, Brasília, DF, 2 set. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36560. Acesso em: 18

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução: Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2007.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LUZ, Fabiana Ribeiro. Tecnologia e educação na Escola do Campo. *In:* _____. **Educação no Campo**. Araguaiana, 24 out. 2009. Disponível em: <http://educaonocampo.blogspot.com/2009/10/tecnologia-e-educacao-na-escola-do>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MOURA. Tania Maria de Mello. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4. ed. ver. ampl. Maceió: Edufal, 2006.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola: Ibrades, 1987. RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qvzJ6LJNyQVPkP3RqVxVqFB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SANCHO. Juana Maria *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Tecnologia e ensino remoto no contexto da educação do campo. **Humanidades e Inovação**, Palmas, p. 1-26, maio 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. x-y, set./out. 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Boercarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TORRES, Márcia Cristina Nogueira. **Direito à educação**: a evasão escolar causada pelo trabalho. 2010. Monografia (Pós-graduação em Direito) – Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná, Curitiba, 2010.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 28 jun. 2021
_____. **Formato eletrônico**. Brasília, DF: Unesco, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149314porb.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 4, p. x-y, jul./dez. 2008.