

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: DESAFIOS E LIMITAÇÕES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION: CHALLENGES AND LIMITATIONS UNDER THE TEACHERS 'VIEWS

Maria Cristina Mesquita da Silva 1

Luanna de Sousa Lacerda 2

Pricila Kohls dos Santos 3

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Professora da Educação Básica (SEE/DF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724077808075136>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>.
E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

Mestre em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (Uniceub). Professora da Educação Básica (SEE/DF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0856447774534620>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6833-8946>.
E-mail: luannalacerda@gmail.com

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Mestre em Educação (PUC/RS). Professora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/DF.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519065110625875>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3349-4057>.
E-mail: pricila.kohls@gmail.com

Resumo: Apresenta-se uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do recente cenário de isolamento ocasionado pela pandemia da Covid-19. Partindo das percepções e posicionamentos dos professores atuantes na EJA pública na Região Administrativa da Cidade Estrutural, do Distrito Federal (DF), o objetivo foi refletir acerca dos desafios e limitações impostos à modalidade, bem como das possibilidades de superação. Trata-se de uma pesquisa exploratória, fundamentada em estudos bibliográficos e documentais, e nos resultados expressos em um questionário online, aplicado aos professores. O trabalho teve como fonte a legislação relacionada, autores especialistas em EJA e dados oficiais. Considera-se que a EJA representa uma responsabilidade do Estado para com os seus cidadãos. Verifica-se, contudo, que os obstáculos impostos se apresentam ainda maiores para o público da EJA, dada a condição social desfavorável do contexto investigado e as dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos. Apesar das incertezas, há esperança de superação das dificuldades e abertura para implementação de alternativas viáveis.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Percepções dos Professores. Isolamento Social. Covid-19.

Abstract: A reflection on Youth and Adult Education is presented, based on the recent isolation scenario caused by the Covid-19 pandemic. Based on the perceptions and positions of teachers working in public education in the Administrative Region of the Structural City, in the Federal District (DF), the objective was to reflect on the challenges and limitations imposed on the modality, as well as the possibilities of overcoming it. It is an exploratory research, based on bibliographic and documentary studies, and on the results expressed in an online questionnaire, applied to teachers. The work had as source: the related legislation, authors specialized in Youth and Adult Education and official data. The modality is considered to represent a State responsibility to its citizens. However, it appears that the obstacles imposed are even greater for the public of Youth and Adult Education, given the unfavorable social condition of the investigated context and the difficulties in accessing technological resources. Despite the uncertainties, there is hope of overcoming the difficulties and opening up for the implementation of viable alternatives.

Keywords: Youth and Adult Education. Teachers Perceptions. Social Isolation. Covid 19.

Introdução

Nos primeiros dias de 2020, as mídias de todo o mundo começaram a anunciar o surgimento de um vírus, até então desconhecido, a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) - Sars-CoV-2, também conhecido por novo Coronavírus. Naquele momento, pouco se conhecia sobre a doença causada por esse vírus, a Covid-19, e as ocorrências eram circunscritas à cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

O mundo mantinha-se alerta, pois toda ameaça à vida humana requer atenção, mas não se poderia imaginar que em poucos meses o novo vírus afetaria a configuração planetária, transformando-se rapidamente em uma crise global, infectando centenas de milhões de pessoas e ceifando outras centenas de milhares de vidas de diferentes idades, credos, raças e classes sociais, mundo afora.

Mais rápido do que se poderia supor, os efeitos de um mundoglobalizadoeconômica, cultural e socialmente foram percebidos. E assim, no final daquele mês, já se recebiam as notícias de infestação na Europa. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarava a pandemia mundialmente disseminada. Estava posto um novo cenário, completamente desconhecido e imprevisível que assolava toda a humanidade e retirava a todos de suas rotinas e de sua suposta normalidade.

Na mesma data em que se decretava a pandemia, 11 de março de 2020, o Governo do Distrito Federal (GDF) legislou, por intermédio do Decreto nº 40.509/2020, a suspensão das aulas nas escolas públicas e particulares por um período de 5 dias. Enquanto os números de infectados e mortos crescia ininterruptamente, à essa prorrogação sucederam-se diversas outras, e, no momento da escrita deste trabalho, já se somavam 3 meses de suspensão das atividades escolares presenciais.

Muitas incertezas vêm permeando o cenário educacional em meio à crise da saúde pública vivida em todo o mundo. Na busca de alternativas para oferecer a continuidade e o cumprimento do ano letivo, os sistemas de ensino vêm propondo soluções, normalmente baseadas em atividades mediadas por recursos tecnológicos. Na rede pública de ensino, o GDF implementou o programa Escola em Casa, prevendo acesso a teleaulas, por meio de plataforma digital, aos estudantes da educação básica. Na rede privada, a partir dos pareceres e recomendações do Conselho de Educação do DF, cada escola adotou as alternativas julgadas mais apropriadas para seu público e faixa etária atendida.

Ocorre que nesta rede de ensino, complexas são as realidades, com as quais precisamos lidar. Cada etapa, cada modalidade educacional, tem suas características e suas próprias dificuldades. Com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não poderia ser diferente. Neste intrincado contexto, reflexões como: De que modo, respeitando as características e particularidades da EJA, será possível garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem dos estudantes? Como os professores que atuam nessa modalidade vêm percebendo sua atuação e vêm lidando com situação tão incomum?

Nesse sentido, buscamos ponderar brevemente sobre os questionamentos acima elencados, e outros relacionados à temática. Pretende-se colaborar para o processo reflexivo necessário à atuação docente e à superação dos obstáculos impostos pela realidade enfrentada.

Os Marcos Normativos Vigentes da EJA no Brasil e no Distrito Federal

Apesar de todo avanço educacional rumo à universalização da educação, em especial da Educação Básica, ainda há, no Brasil, um número expressivo de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular na infância e adolescência e que, portanto, não possuem o domínio dos conhecimentos sistematizados oportunizados pela escola. Para essa população, em geral pobre e trabalhadora, a EJA representa a única possibilidade de escolarização e de ingresso no mundo letrado.

Os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2018 revelam que 6,8% da população brasileira ainda é analfabeta. Isso equivale a mais de 14 milhões de brasileiros em idade adulta que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2018). Para atender esta população, na legislação educacional brasileira são dedicados diversos normativos referentes à EJA. Por uma questão de recorte temporal, neste artigo abordaremos sucintamente apenas

os principais normativos a partir da Constituição Federal de 1988 (CF 88).

O Art. 208, nos Incisos I e IV da CF 88, determina a oferta gratuita da educação básica, inclusive “a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988). Embora não haja referência expressa aos jovens e adultos, ambos os incisos trazem determinações claramente aplicadas a esse público. Compete, portanto, aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.

Evidenciando a obrigação de respeitar-se as singularidades da EJA, inclusive com a garantia da oferta de condições diferenciadas para a possibilidade de conciliação com o trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 4º, Inciso VII, determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...] (BRASIL, 1996).

Mais tarde, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aprovado pela Lei 10.172/2001 previa um total de 26 objetivos e metas relacionadas à modalidade da EJA, sendo algumas delas bastante audaciosas, como: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais 4) dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio (BRASIL, 2001).

Para Di Pierro (2010), provavelmente, as bases constituídas durante a vigência do PNE viriam a garantir maior espaço para a EJA em agendas públicas futuras. Entretanto, observando-se indicadores educacionais ao final de sua vigência, não foi possível o alcance de nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo.

No ano de 2010, decorrente do Parecer CNE/CEB nº 06/2010, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 instituiu nacionalmente as diretrizes operacionais para a EJA, estabelecendo aspectos referentes à duração dos cursos, idade mínima para ingresso, requisitos para a certificação e para a oferta por meio da EJA.

No ano de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, previu em suas Meta 9 e 10:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Novamente, assim como no PNE 2001-2010, observa-se a proposição de metas ambiciosas para atendimento ao público da EJA, como a total erradicação do analfabetismo e 50% do analfabetismo funcional. Na Meta 10, assim como nas 11 estratégias a ela vinculadas, observa-se o enfoque na articulação da EJA com a educação profissional.

Para Bezerra e Machado (2016, p. 72), “Com relação à formação específica para EJA, verifica-se que se consolida o total descaso das políticas educacionais com a formação dos profissionais dessa modalidade, quer seja inicial, quer seja continuada”. Com efeito, a despeito das metas e estratégias relacionadas à formação docente (em especial as Metas 15 e 16), não há menção à nenhuma formação específica para a docência na EJA.

De acordo com o Observatório do PNE, o atendimento da Meta 9, em sua primeira etapa, não foi garantido, pois em 2015, 92% da população brasileira era alfabetizada e em 2018, 29% dos brasileiros maiores de 15 anos eram considerados analfabetos funcionais. O alcance da Meta 10 está ainda mais distante, pois em 2017, somente 0,5% dos alunos de EJA do Ensino Fundamental cursavam Educação Profissional de forma integrada. Na EJA do Ensino Médio esse número era de 3%.

Pensando no âmbito do DF, o funcionamento da EJA é normatizado pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública (DISTRITO FEDERAL, 2019). Esse documento, que já se encontra em sua segunda edição (a primeira edição vigorou entre 2014 e 2017) tem entre seus objetivos:

[...] nortear o processo educativo escolar de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que não tiveram acesso a ele ou o interromperam; assegurar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida, em articulação com o mundo do trabalho, considerando o contexto social, cultural e tecnológico; assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em uma proposta adequada ao perfil das pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, como sujeitos de saberes; orientar os Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares ofertantes da Educação de Jovens e Adultos.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) define neste documento que a EJA é uma modalidade composta por sujeitos de saberes adquiridos em suas experiências vividas e que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos (DISTRITO FEDERAL, 2019). Para atendimento aos jovens e adultos do DF, a rede pública oferta a EJA, atualmente em 110 unidades escolares, as quais têm 43.253 estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A respeito das concepções educacionais imbricadas na educação ofertada ao público da EJA, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) acentuam a importância de que sejam superadas as perspectivas de que somente a infância e a adolescência são idades adequadas para aprender, e que a modalidade cumpre a mera função compensatória da escolaridade perdida nessa época. Para os autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.70), essa mudança de concepção, ocorre:

Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes

marcos, **os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.** Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (Grifos Nossos).

Assim, assegurar a escolaridade mínima comum é uma responsabilidade da qual o poder público não pode se eximir. Para tanto, faz-se necessário flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente. Igualmente, é preciso conscientizar-se que superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Para os estudantes da EJA, muito mais que a esperança de superação de sua própria realidade e de alçar a uma outra situação socioeconômica, a educação formal representa, também, a oportunidade de pertencer verdadeiramente à uma sociedade na qual vivem à margem. Arroyo (2017, p. 27) reflete que:

Quando nosso olhar é para os educandos, reconhecendo-os como passageiros do trabalho, somos obrigados a nos perguntar, como educadores/as, o que esperam: Outras passagens? Outros percursos sociais, raciais? Esperam o diploma escolar que lhes abra essas outras passagens a que têm direito? Questões que esses passageiros nos colocam. Os currículos de formação em pedagogia e licenciatura nos ajudarão a entendê-las?

A necessária consciência dos docentes sobre as realidades dos estudantes da EJA e sobre os contextos dos quais provêm também é para Freire (1996) condição indispensável para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, o autor reflete: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996. p, 30).

Cumprido ao docente conhecer as realidades trazidas à sala de aula, “considerar os itinerários e percursos” (ARROYO, 2017, p. 27) pelos quais passaram seus alunos, não só para o estabelecimento de uma relação de empatia, mas para tornar a sua aprendizagem significativa e efetiva.

É em meio ao processo de conhecimento das realidades e percursos e do planejamento das atividades pedagógicas que esbarramos na atualidade, diante da imprevisibilidade do isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19. As barreiras sociais, econômicas e as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos dos estudantes da EJA se mostram maiores do que parece prever o poder público.

O Perfil dos Estudantes da EJA na Cidade Estrutural

Na Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, SCIA Estrutural, os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio - PDAD, 2018 revelam que 38,9% da população possui apenas o Ensino Fundamental incompleto e 5,8% da população não possui nenhuma escolaridade (DISTRITO FEDERAL, 2018). Para o atendimento a essa população, a SEDF oferta a EJA em duas escolas públicas naquela localidade, o Centro de Ensino Fundamental 02 (CEF 02) da Estrutural, onde são ofertadas turmas de 1º e 2º Segmento; e Centro Educacional 01 da Estrutural (CED 01), onde é ofertado o Ensino Médio.

De acordo com a secretaria escolar, no ano de 2020, no CEF 02, são atendidos 114 es-

tudantes no 1º Segmento e 340 no 2º Segmento. A escola conta com 32 professores para a modalidade. No CED 01, segundo a Proposta Pedagógica CPMDF CED 01 da Estrutural (2019), por sua vez, são 408 estudantes de Ensino Médio na EJA, no turno noturno, com 21 professores atuando na modalidade. Ambas as escolas, suspenderam suas atividades pedagógicas presenciais, seguindo a determinação dos decretos distritais anteriormente mencionados. Nesse sentido, pondera-se: os estudantes daquela comunidade contam com os recursos tecnológicos adequados para a possibilidade de desenvolverem atividades remotas?

Com relação ao acesso à tecnologia da população brasileira, a recente pesquisa TIC-Domicílios 2019, em levantamento referente aos lares que possuem equipamentos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICS), a pesquisa revelou que o acesso a recursos como computadores de mesa, notebooks e tablets no Brasil, alcança apenas, respectivamente, os percentuais de 16%, 26% e 13%.

Comparando essa realidade ao contexto da RA Estrutural, em 65,3% dos seus lares, o rendimento domiciliar é de até 2 salários mínimos. No levantamento relativo aos bens duráveis por domicílios, a PDAD 2018 aponta percentuais ainda menores dos revelados pela pesquisa TIC-Domicílios, com relação ao acesso aos recursos tecnológicos, na RA Estrutural apenas 16,6% dos lares possui notebook, 14,2% dos lares tem microcomputador e 3,6%, possuem tablet. Apenas o acesso a celulares pré-pagos atinge um nível maior, sendo que 81,1% dos lares possuem tal recurso. Com relação ao acesso à internet, 64,3% declararam se conectar por meio próprio pelas redes 3G ou 4G e 37,6% informaram ter acesso por meio de banda larga própria (PDAD, 2018, p. 43).

A esse respeito Araújo (2017, p. 378) afirma que “um grande número de indivíduos está de fora destas tecnologias. Estes são os denominados excluídos digitais. Os excluídos digitais apresentam-se como os marginais aos meios de acesso à informação e geração de conhecimento”.

Ainda maiores que as dificuldades de acesso aos recursos, pela insuficiência de equipamentos e de internet, são as dificuldades de uma significativa parte dos estudantes da EJA, de manipular adequadamente tais recursos. Para essa dimensão, ainda não contamos com dados precisos, mas esse pode ser um obstáculo significativo, considerando os estudantes para os quais o acesso à tecnologia é uma realidade ainda distante. Neste público, destacam-se os idosos, aqueles que ainda estão na fase inicial da alfabetização e os menos favorecidos economicamente.

Metodologia

O presente trabalho é resultado de um estudo qualitativo, do tipo exploratório, o qual, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) trata-se de investigação de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com as finalidades de: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

Gil (2009, p. 28) ressalta o potencial das pesquisas exploratórias de proporcionar uma visão geral, aproximando a visão acerca de determinado fato. Para o autor, “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Nessa perspectiva, os sujeitos dessa pesquisa foram os docentes da EJA das duas escolas mencionadas. Para o alcance do objetivo proposto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário *online*, composto de 19 questões, sendo 16 de múltipla escolha e 3 abertas, de resposta opcional. Foram obtidas 24 respostas ao questionário proposto na presente pesquisa.

Das questões propostas, 5 se referem à caracterização dos respondentes, ou seja, ao perfil profissional e de formação dos professores, e 14 se referem às questões relacionadas às percepções sobre os efeitos do isolamento social no contexto pedagógico da EJA. Para análise dos resultados, foi utilizada a Metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZI, 2016), a partir das respostas foi possível observar três categorias temáticas nas quais foram

classificadas as manifestações dos professores, a saber: Recursos tecnológicos, Prejuízos ocasionados à EJA pela pandemia e Esperança no futuro.

Análises dos Resultados

No tocante ao perfil dos professores respondentes, levantou-se que 58,3% enquadram-se nas faixas etárias acima de 45 anos de idade, 33,3% estão na faixa de 38 a 43 anos e apenas 8,6% entre 26 e 31 anos de idade.

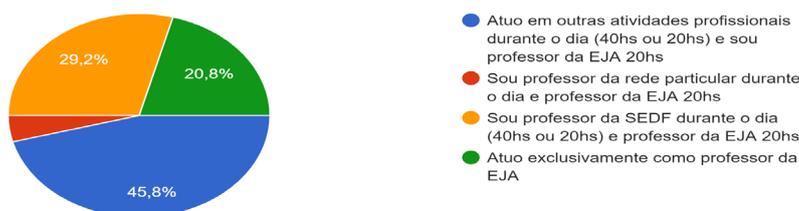
Com relação à formação dos docentes, observou-se um elevado índice de formação em nível de pós-graduação entre os respondentes, sendo que 70,8% têm ao menos pós-graduação *lato sensu* e 20,8% têm pós-graduação *stricto sensu*. Apenas 2 professores (8,3%) declararam possuir formação em nível de graduação. Ainda no que tange à formação, destacou-se na pesquisa o fato de que 30% dos respondentes se graduaram em dois ou mais cursos superiores e apenas 1 professor declarou formação em um curso de bacharelado.

O alto nível de formação dos docentes, participantes da pesquisa, parece confirmar o bom desempenho do DF neste critério, em relação às outras unidades da federação. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 (TPE, 2019), o DF tem 92,9% de seus professores com Educação superior, sendo que destes 88,9% possuem licenciatura e 42,2% formação em nível de pós-graduação.

Ainda quanto ao perfil dos respondentes, questionou-se acerca da atuação dos professores e sua carga semanal de trabalho. Sobre isso, 45,8% responderam atuar em outras atividades profissionais durante o dia, além de serem professores da EJA no período noturno, com a carga de trabalho de 20 horas semanais. Outros 29,2% dos professores declararam trabalhar também como professores da própria SEDF durante o dia. Um total de 20,8% dos professores afirmou atuar exclusivamente com a EJA. O gráfico 1 abaixo apresenta os percentuais declarados quanto à atuação dos professores:

Gráfico 1. Respostas à questão: “Sobre sua atuação profissional”.

Sobre sua atuação profissional:
24 respostas



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

A despeito da pouca representatividade numérica da amostra para conclusões generalizadas quanto à carga horária dos docentes da EJA no DF, é possível realizar uma reflexão a respeito de uma possível carga excessiva de trabalho, já que em torno de 80% dos professores declaram conciliar o magistério na EJA com outras atividades profissionais. Estudos posteriores poderão melhor abordar esta temática.

As três questões seguintes objetivaram conhecer as medidas já instituídas no âmbito da rede e/ou escolas de atuação, assim como aquelas adotadas individualmente pelos professores quanto à continuidade das atividades pedagógicas e da comunicação entre os professores e os estudantes.

Para isso, perguntou-se se os professores vêm mantendo algum tipo de contato com os alunos, desde que decretada a paralisação e, caso tenham mantido, que tipo de contato eles têm realizado. À essa pergunta, 75% dos professores afirmaram não manter nenhuma comunicação com os seus alunos, outros 25% mantêm os contatos, sendo que estes se dão quase que exclusivamente por meio de aplicativos de conversa (*Whatsapp*). Apenas 1 professor afirmou manter contato com os alunos por intermédio de rede social (*Facebook*).

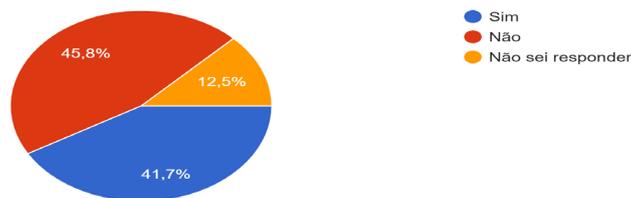
Acerca das medidas adotadas pela rede de ensino, 79,2% dos participantes afirma que não foi adotada nenhum tipo de medida alternativa visando a continuidade das atividades letivas para as turmas de EJA. Outros 3 professores afirmaram que “sim” e 2 afirmaram não saber responder. É importante ressaltar que no período estabelecido para respostas ao questionário ainda não haviam sido publicadas as orientações sobre a retomada do ensino por parte da SEDF.

Ainda assim, durante o período de respostas, estava aberta consulta pública para o planejamento das atividades pedagógicas não presenciais na rede pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020). Há a possibilidade de que os processos conduzidos pela SEDF, concomitantemente ao período de coleta da pesquisa, tenham tido algum tipo de influência sobre as respostas coletadas.

Nessa mesma direção, os professores foram questionados sobre a possibilidade de continuidade das atividades pedagógicas durante o período de isolamento social, a esse respeito o Gráfico 2 apresenta os percentuais de respostas à questão, onde podemos observar que há um equilíbrio entre as respostas “sim” e “não” e ainda que 12,5% dos professores declararam não saber responder à questão.

Gráfico 2. Respostas à questão: “Em sua opinião, é possível a continuidade das atividades pedagógicas da EJA mesmo durante o isolamento social?”.

Em sua opinião, é possível a continuidade das atividades pedagógicas da EJA, mesmo durante o isolamento social?
24 respostas



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

Inferese-se que a polarização dos professores nas respostas a esta questão tenha se dado em decorrência das incertezas presentes quanto a própria evolução da pandemia nos contextos nacional e mundial, afinal, passados quase três meses das primeiras declarações de isolamento social, pouco ainda se sabia sobre as perspectivas futuras e os números de infectados e mortos cresciam diariamente.

Outro aspecto analisado, para os professores que responderam positivamente sobre a continuidade das atividades, foi solicitado que informassem como as atividades poderiam ser continuadas. Ao passo que houve a divisão entre propostas inteiramente centradas em EaD, com a utilização de plataformas *online* e *propostas* mais tradicionais como o envio de material impresso para os alunos, com agendamentos para solucionar dúvidas e para a realização de provas.

Interessante mencionar que, mesmo entre aqueles que responderam “não” ou “não sei responder” à questão anterior, houve manifestações como: “Se for disponibilizada internet aos alunos e feito um ensino presencial e online dirigidos e concomitantes observando as normas de prevenção do Ministério da saúde.” (Professor U) ou “quando tivermos condições seguras para atividades presenciais” (Professor W). Nota-se aqui a preocupação dos professores em garantir a continuidade do semestre e a retomada das atividades letivas, mas, com a garantia de segurança a todos.

Corroborando com esse posicionamento, quando questionados sobre os principais efeitos negativos do isolamento social para os estudantes da EJA, no que se refere aos aspectos pedagógicos para o ano letivo de 2020, os professores apontaram questões como: a desmotivação dos estudantes para a continuidade e retomada dos estudos, o despreparo tanto de professores, como dos estudantes para lidar com recursos tecnológicos e recursos de EaD, e a

própria postergação dos estudos, o que para os jovens e adultos representa, por si, um grande prejuízo e faz aumentar, ainda mais, as desigualdades educacionais entre eles e os demais membros da sociedade letrada.

Neste contexto, é de suma importância que se atente para o fato de que o público da EJA naturalmente tem pressa. O correr do tempo tem, nessa modalidade, um significado distinto, quando comparado aos estudantes do ensino regular. A própria modulação dos períodos letivos já é mais curta. Destaque-se que no DF, o ano letivo da EJA obedece um calendário escolar específico para a modalidade, sendo organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida. Cada um dos segmentos tem a duração de 400 horas semestrais, compostas por 100 dias letivos, totalizando 1.600 horas, em dois anos de curso (DISTRITO FEDERAL, 2019). O quadro a seguir, apresenta a organização dos segmentos e cargas horárias na EJA do DF.

Quadro 1. Organização da EJA por Segmento, Etapas e Carga Horária.

Segmento na EJA	Correspondência	Etapas na EJA	Carga horária
1º segmento	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1ª a 4ª	1600h
2º segmento	Anos Finais do Ensino Fundamental	5ª a 8ª	1600h
3º segmento	Ensino Médio	1ª a 3ª	1200h

Fonte: Diretrizes Operacionais da EJA na SEDF (2019).

Além da questão da periodicidade, não se pode desconsiderar que os próprios planos e sonhos dos estudantes da EJA são prementes, pois as respostas e soluções que esperam obter da escola visam realizar sonhos de futuro, mas também resolver problemas do agora, como melhorar a escolaridade para conseguir um emprego melhor, para obter algum tipo de incremento de renda, para obter habilitação de motorista, para ler a bíblia, para ajudar os filhos em suas tarefas escolares, enfim, para pertencer plenamente ao meio social em que convivem.

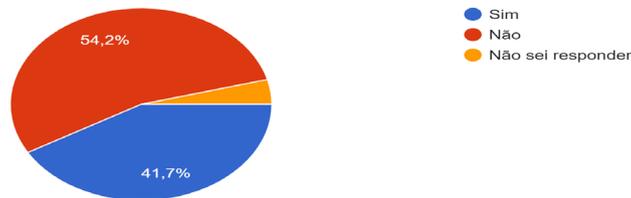
Compreendemos o mover-se na esperança aludido por Freire (1987) e a ação consciente centrada na superação dos obstáculos que se impõem, entendendo que as ações dos professores no atual momento requerem a consciência acerca das potencialidades dos recursos tecnológicos para continuidade das atividades remotas.

Recursos tecnológicos

Na presente categoria, apresentamos a análise dos elementos relacionados ao uso dos recursos das tecnologias digitais na EJA no período da pandemia. Nesse sentido, questionamos sobre a possibilidade de garantir o aprendizado dos estudantes da EJA através de atividades remotas mediadas por tecnologia. Novamente, foi possível notar uma divisão entre os posicionamentos dos professores, sendo que 54,2% deles responderam não ser possível garantir o aprendizado por meio de atividades remotas e 41,7% responderam “sim”. Apenas 1 professor disse não saber responder à questão. O gráfico 3, adiante, apresenta os percentuais relatados.

Gráfico 3. Respostas à questão: “Em sua opinião, na atual situação, é possível, por meio das atividades remotas mediadas por tecnologia, garantir o aprendizado dos estudantes da EJA?”.

Em sua opinião, na atual situação, é possível, por meio de atividades remotas mediadas por tecnologia, garantir o aprendizado dos estudantes da EJA?
24 respostas



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

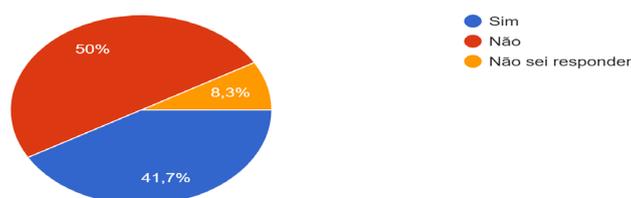
Merece destaque, nessa questão, o fato de que dentre os 13 professores que responderam “não”, 9 são atuantes no primeiro segmento da EJA. O posicionamento desses professores parece estar atrelado à dificuldade dos estudantes do primeiro segmento de possuir ou manipular equipamentos tecnológicos, considerando que ainda estão em processo de alfabetização e a leitura e escrita ainda são obstáculos limitantes para eles.

Um outro fator que pode representar uma limitação quanto ao uso da tecnologia em sala de aula é o próprio (des) conhecimento e acesso dos professores a tais recursos, considerando que, devido ao caráter emergencial da pandemia não foi realizado previamente nenhum tipo de capacitação voltada à temática. Tampouco foram disponibilizados equipamentos e/ou acessórios, e é possível que isso nem fosse possível massivamente a curto prazo. Nesse sentido, nas questões seguintes buscou-se conhecer a percepção dos professores acerca de seu conhecimento e de seu domínio sobre as ferramentas tecnológicas, além de buscar saber quais são os recursos que os professores julgam melhor dominar.

Dos participantes, um total de 66,7% respondeu conhecer e/ou ter acesso a recursos tecnológicos que permitem a continuidade das atividades pedagógicas para os seus alunos da EJA e apenas 33,3% responderam “não”. Já quando perguntados se sentem que têm conhecimento/domínio para ministrar aulas por meio dos recursos tecnológicos, há uma inversão nas respostas, apenas 41,7% dos professores responderam “sim”. O gráfico 5, demonstra os percentuais referente ao domínio dos recursos tecnológicos para ministrar aulas.

Gráfico 4. Respostas à questão: “Em sua opinião, você tem conhecimento/domínio suficiente para ministrar aulas por meio dos recursos tecnológicos?”.

Em sua opinião, você tem conhecimento/domínio suficiente para ministrar aulas por meio dos recursos tecnológicos?
24 respostas



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

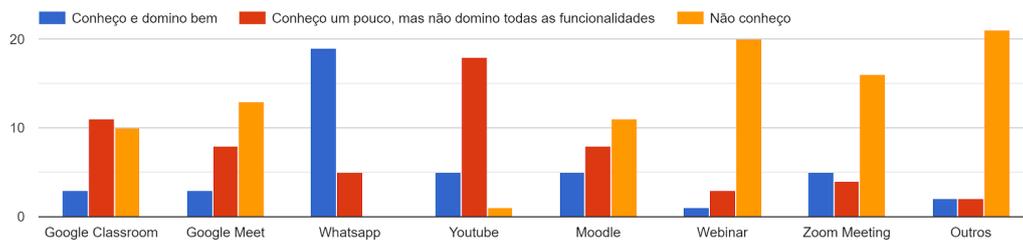
A inversão notada entre as respostas às duas questões anteriores permite refletir que possivelmente a maior parte dos professores conheçam recursos apenas de maneira superficial, ou apenas para uso pessoal, entretanto, não sentem a segurança para utilizá-los como ferramenta de apoio à sua atividade docente. A insegurança percebida pode estar relacionada, também, ao fato de que o uso das tecnologias ainda não está incorporado sistematicamente

ao dia-a-dia da sala de aula na EJA e, mesmo antes da pandemia, não havia estímulos à sua utilização. Uma análise mais completa e aprofundada acerca destas questões poderia melhor esclarecer as possíveis motivações para o sentimento de despreparo dos professores.

Com relação aos recursos que os professores conhecem e o seu grau de conhecimento sobre cada um deles pode ser verificado a partir de uma lista daqueles mais disseminados na atualidade. Os resultados dos apontamentos constam do gráfico 5.

Gráfico 5: Respostas à questão: “Quais são os recursos tecnológicos que você domina, que podem ser utilizados para ministrar aulas?”

Quais são os recursos tecnológicos que você domina, que podem ser utilizados para ministrar aulas?



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

Interessante destacar que dentre todos os recursos listados, o aplicativo de conversas *Whatsapp* desponta como aquele que os professores mais afirmam conhecer. Relembre-se que esse foi também o meio mais mencionado quando se abordou a questão da comunicação com os estudantes, tratada anteriormente.

Sobre a integração das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação na escola, Libâneo (1998, p. 68-69) propõe que essa se dê com os objetivos de:

- a) contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos; [...]
- b) possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre as mídias e multimídias e interagir com elas [...];
- c) propiciar preparação tecnológica comunicacional, para desenvolver competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se informatiza cada vez mais;
- d) aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência.

Passados mais de 20 anos da reflexão realizada por Libâneo (1998), e mesmo com toda a evolução tecnológica ocorrida desde então, inclusive da tecnologia educacional, ainda não alcançamos os objetivos então propostos e, num momento de excepcionalidade, como o que atualmente enfrentamos, em que a tecnologia poderia representar um recurso democratizante, ainda esbarramos em limitações decorrentes das dificuldades de acesso à mesma.

Na análise das questões abertas referente aos recursos tecnológicos, os professores em geral, manifestaram preocupação com o acesso e o conhecimento ainda escassos dentre os estudantes, fazendo observações como: “Eles não têm acesso aos recursos tecnológicos”, (Professor O) “Nossos alunos não têm como acompanhar aulas online”, (Professor J) “A tecnologia ainda está muito distante da realidade dos alunos” (Professor G). Ainda sobre a questão da tecnologia, os professores destacaram os próprios esforços no sentido de se capacitar e aperfeiçoar no uso dos recursos para apoiar suas atividades: “Estamos fazendo um esforço imenso

para nos adaptarmos a tudo e até mesmo buscando novos conhecimentos tecnológicos” (Professor U), “utilizar/aprender as ferramentas tecnológicas que temos a disposição” (Professor F). Tal como sinalizam Santos, Schwanke e Machado (2017, P.140):

O uso das tecnologias nas instituições de ensino nem sempre é possível. Ou seja, existem muitos recursos ligados a educação, porém nem sempre estão ao alcance do professor e do aluno, visto que há problemas em relação às questões burocráticas, como o sistema operacional dos laboratórios das escolas, que bloqueiam muitos recursos que poderiam ser utilizados, e a falta de preparo dos docentes para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias.

Percebe-se que os professores participantes da pesquisa, tem consciência da importância do uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, mas tem consciência de que estes recursos ainda estão distantes de serem realidade no contexto da EJA. Mas também sinalizam prejuízos que este período pandêmico está trazendo para os estudantes.

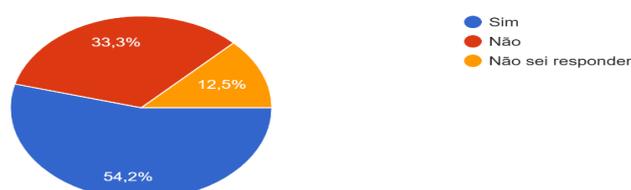
Prejuízos ocasionados à EJA pela pandemia

Nesta segunda categoria, foram abordadas questões referentes aos prejuízos ocasionados à EJA pela pandemia. Mesmo diante do contexto de desafios a serem ainda superados no tocante à tecnologia, na situação que enfrentamos fazem-se necessárias reflexões imediatas acerca das estratégias para a garantia do aprendizado dos estudantes e, formalmente, para o cumprimento do semestre letivo.

A esse respeito, 41,7% dos professores afirma não ser possível cumprir com o primeiro semestre letivo de 2020 e que este deve ser cancelado. Já para 16,7%, deve ser realizada a adoção sistemática de medidas como envio e recebimento de materiais impressos para os estudantes. Para 12,5% a utilização de recursos de comunicação, como *Whatsapp* e *e-mails* para envio e recebimento de atividades seria uma estratégia para este momento, ao passo que outros 12,5% dizem que a estratégia para a garantia do cumprimento do primeiro semestre letivo seria o fim do isolamento social e retorno às aulas presenciais. Sendo que também, 12,5% dizem que uma possibilidade seria a adoção de atividades presenciais mediadas por tecnologia, como aulas e atividades online e 4,1% afirmam ter saber responder. Assim, é inegável que, quaisquer adiamentos ou suspensão dos períodos letivos, implicam em efeitos negativos para os estudantes da EJA. Nesse sentido, refletimos, a partir das respostas dos professores, sobre os efeitos negativos do isolamento social para os alunos da EJA, com relação aos aspectos pedagógicos. O gráfico 3, apresenta os percentuais das respostas referentes à questão: “Em sua opinião, no que se refere aos aspectos pedagógicos, os efeitos negativos do isolamento social, para os alunos da EJA, poderão ser superados?”.

Gráfico 6: Respostas à questão: “Em sua opinião, no que se refere aos aspectos pedagógicos, os efeitos negativos do isolamento social, para os alunos da EJA, poderão ser superados?”.

Em sua opinião, no que se refere aos aspectos pedagógicos, os efeitos negativos do isolamento social, para os alunos da EJA, poderão ser superados?
24 respostas



Fonte: Autoria própria, a partir do questionário aplicado (2020).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 6, podemos inferir, que há ainda incertezas quanto às perspectivas futuras e as possibilidades de superação dos efeitos negativos do isolamento. Outrossim, ainda que por uma pequena diferença percentual, é possível perceber a esperança dos respondentes na superação das dificuldades enfrentadas e seus efeitos, mesmo que não se saiba ao certo quais serão.

Revela-se aqui um dos componentes mais belos e próprios da essência dos professores. Trata-se da esperança e da fé em um porvir melhor e na potencialidade dos estudantes. É inegável que a humanidade enfrenta no atual momento uma situação-limite geradora de imensas angústias, mas há a possibilidade de sua superação, por meio da consolidação dos papéis críticos de cada um. Para Freire (1987, p.51):

Esta é a razão pela qual não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas as percepções que os homens tenham delas em um dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na mesma ação, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das situações-limite.

Com relação aos aspectos negativos, os professores ainda apontaram: “A sociedade e os governantes cobram dos professores soluções mágicas em tempo recorde. Isso é impossível.” (Professor U), ao passo que o Professor R sinaliza que “Acho que o retorno das aulas presenciais inviável nesse momento. É muito risco para alunos e professores”.

Em relação aos aspectos pedagógicos, um dos professores afirma que “teremos com toda certeza uma perda pedagógica com essa paralisação extensa” (Professor C), sendo que outro professor diz que “Acredito que o semestre foi perdido” (Professor A).

Apesar das certezas expressas quanto aos prejuízos pedagógicos, houve, na manifestação de incertezas e preocupações em relação ao futuro, tanto no tocante à saúde, quanto à educação. Destacaram-se falas como: “É uma grande dúvida e é frequente a minha preocupação”. (Professor L), “Estou muito preocupada com o rumo que a educação tomará daqui para frente!”. (Professor G), “Há um temor generalizado pela contaminação que afeta a todos” (Professor R).

Esperança no Futuro

Por fim, na terceira e última categoria, foram incluídas as falas dos professores que expressaram a esperança no futuro e na superação do atual panorama. Destacaram-se aqui colocações como: “A pandemia pode gerar um aprendizado para a população referente a uma evolução nas ações voltadas à higiene sanitária e ao contato com as pessoas” (Professor C).

Novamente recorrendo às palavras de Freire, reflete-se sobre o papel ativo que necessitam assumir os docentes ainda que em situações-limite, considerando que “Não é, porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 47).

Outros professores sinalizam a esperança de que a “normalidade” retornará, tal como afirma o (Professor Q), “em breve, toda a nossa vida retornará à condição anterior e estejamos alegres e esperançosos ao novo tempo que se anuncia”, ao passo que o (Professor K) diz que “não podemos prever o que será depois que o “novo normal” chegar, mas podemos crer, dia após dia, que após uma tempestade, o Sol sempre volta a brilhar”.

A esse respeito, podemos inferir que, ter esperança é um caminho para a mudança, tal com propõe Freire (1987), uma esperança que nos leve à ação, a uma mudança de atitude para a melhor adaptação que possamos realizar neste período de incertezas que estamos vivenciando, seja no contexto da EJA, da Educação Básica e na sociedade como um todo.

Considerações Finais

O isolamento social decorrente da Pandemia da Covid-19 trouxe ao cenário educacional brasileiro e distrital uma inquietação com relação a pensar novas formas de se fazer a educação e, também, novas ferramentas para subsidiar o ensino e a aprendizagem dos estudantes. No contexto da EJA, que já é uma modalidade historicamente forjada em meio às dificuldades sociais, econômicas, de acesso e oportunidade do seu público alvo, as incertezas e inseguranças mostram-se ainda maiores. Institucionalmente, estão sendo buscadas alternativas que visem mitigar os efeitos de todo o período de paralisação imposto ao sistema educacional, assim como de superação de tão incomum momento.

Com relação aos professores, suas percepções e posicionamentos, a pesquisa revelou que, apesar das incertezas e inseguranças, há, para a maior parte destes, a esperança da superação e o desejo de colaborar com propostas viáveis de continuidade das atividades pedagógicas.

Em que pese a necessidade de observância dos instrumentos legais que normatizam a modalidade educacional da EJA e a readequação do conteúdo aos dias letivos, assim como a pressão social para a retomada das atividades presenciais, os professores mostraram-se, em geral, abertos a gerenciar atividades de ensino e de aprendizagem mediadas por tecnologia, ou ainda, inserir-se em outras atividades que venham a ser propostas, pois, assim como pressupunha Paulo Freire em relação a construção do conhecimento, “ensinar não é transferir, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996. p.25).

Observou-se, contudo, que ainda há algumas questões sobre as quais precisam ser pensadas alternativas viáveis, pois não são nada elementares. Trata-se da preocupação com a garantia da segurança sanitária de toda a comunidade escolar, a preocupação com a motivação dos estudantes para a retomada e conclusão dos estudos, a preocupação com o aumento da desigualdade educacional e social dos estudantes da EJA, dentre outras questões.

No que tange à operacionalização das atividades mediadas por tecnologias, emergem inquietações como: o acesso aos equipamentos tecnológicos por parte dos estudantes, a capacitação dos alunos para manipulá-los adequadamente, o acesso à conectividade tanto de professores como dos estudantes e da necessidade de maior familiarização dos docentes com as ferramentas tecnológicas. Há, ainda, a grande preocupação com a condução das atividades junto aos estudantes da EJA em fase de alfabetização, para quem a manipulação dos equipamentos e o ato de “navegar” pelos recursos oferecidos são ainda mais desafiadores.

Há que se considerar que, apesar dos incontestáveis prejuízos causados à continuidade das atividades pedagógicas e ao processo de ensino e de aprendizagem, o isolamento social e a consequente suspensão das atividades escolares, podem vir a ser oportunos para os professores fazerem reflexões críticas sobre a prática educativa, permitindo que repensem sobre novas alternativas educacionais e busquem formação e soluções alternativas para darem suporte aos alunos com as novas ferramentas tecnológicas.

Espera-se a brevidade da superação dessa crise de saúde pública sem precedentes no mundo contemporâneo, cujas consequências em todos os setores da vida humana ainda são desconhecidas. De pronto, registre-se o sincero pesar pelas muitas vidas perdidas e as muitas outras afetadas diretamente por tamanha tragédia.

Espera-se finalmente que a EJA, modalidade educacional notadamente marcada por seu aspecto democrático e libertador, possa vir a superar a mais esse desafio e siga contribuindo para a construção de um futuro digno e equânime aos seus educandos.

Referências

ARAÚJO, Marco Antônio Pereira. A Inclusão Digital como Estratégia para Resgate da Cidadania e Diminuição da Exclusão Social e Econômica. **Revista Interdisciplinar de Direito**, v. 6, n. 1, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ. Vozes. 2017.

BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, M. A. DE C. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no plano nacional de educação PNE 2014-2024. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 65-82, 30 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

CGI.BR/NIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** - TIC Domicílios 2019. Disponível: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/> Acesso em: 01 jun. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, Sept. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <https://sholar.google.com.br/>. Acesso em: 07 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html. Acesso em: 29 mai. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2019**. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Educação de Jovens e Adultos. **Nossa Rede 2020**. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/eja-2/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Plano de Validação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais**. DF. 2020. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/06/Plano_de_Validacao_das_Atividades_Pedagogicas_Nao_Presenciais_VERSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018 - SCIA / Estrutural**. 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/SCIA-Estrutural.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CPMDF. Centro Educacional 01 da Estrutural. **Proposta Pedagógica Cpmdf Ced 01 Estrutural - 2019**. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_ced_-

01_estrutural_guara.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática da Autonomia**. São Paulo, SP. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo. Cortez. 1998.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MORAES, Roque. GALLIAZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Editora Unijuí, 2016. 264p. E-book ISBN 978-65-86074-19-2.

SANTOS, P. K.; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. 2017. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan.-jun. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. 1ª ed. (25ª reimpressão) Atlas: São Paulo, 2019.

TPE. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em 03 jun. 2020.

TPE. Todos pela Educação. **O PNE. Observatório da Educação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Recebido em 13 de agosto de 2020.
Aceito em 18 de agosto de 2021.