

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CENÁRIO DE PANDEMIA: REFLEXÕES DOCENTES

THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN A PANDEMIC SCENARIO: TEACHING REFLECTIONS

Alberto Lopo Montalvão Neto^{1*}, Kassiana da Silva Miguel², José Pedro Simas Filho³, Lourdes Aparecida Della Justina²,

1. Universidade Estadual de Campinas

2. Universidade Estadual do Oeste do Paraná

3. Universidade Federal de Santa Catarina

*Autor correspondente: montalvaoalberto@gmail.com

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido historicamente negligenciada pelas políticas públicas no âmbito brasileiro. Tal segmento constitui uma modalidade da educação básica, que tem por base propiciar um espaço de dignificação daqueles que foram excluídos da vida escolar e que buscam pelo acesso à educação e a cidadania. Considerando que refletir sobre as experiências docentes é um modo de resistir para existir, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre desafios, possibilidades e perspectivas da EJA, a partir de diálogos com a literatura especializada e de uma experiência docente remota no âmbito do Ensino de Química. Nossas discussões partem de um cenário de pandemia e têm como aporte teórico uma perspectiva de educação crítico-transformadora, pautada em pressupostos freireanos. Observamos que, para além das diferentes realidades culturais, etárias e sociais existentes no contexto da EJA, há uma série de novos desafios que são colocados mediante a crise decorrente da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: EJA; Cenário de Pandemia; Educação remota.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) has historically been neglected by public policies in the Brazilian context. It constitutes a modality of basic education, which is based on providing a space of dignification for those who were excluded from school life and who seek access to education and citizenship. Considering that reflecting on teaching experiences is a way of resisting to exist, the present work aims to discuss about challenges, possibilities and perspectives of EJA, from dialogues with literature and from a remote teaching experience in the scope of Chemistry Teaching. Our discussions start from a pandemic scenario and have as theoretical support a perspective of critical-transformative education, based on Freirean assumptions. We note that, in addition to the different cultural, age and social realities that exist in the context of EJA, there are a number of new challenges that are posed by the crisis arising from the Covid-19 pandemic.

Keywords: YAE; Pandemic scenario; Remote education.

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, muitos são os trabalhos que buscam compreender o atual momento pandêmico no qual estamos imersos. Nesse contexto, ocasionando impactos em distintas áreas do conhecimento, o ensino remoto emergencial (ERE) tornou-se uma proeminente possibilidade de amenizar impactos futuros e imediatos de uma crise que não é apenas sanitária, mas que também incide sobre aspectos socioeconômicos e político-ideológicos.

Dessa forma, visando compreender o quão preocupantes são os impactos da pandemia diante dos contextos apontados, e considerando algumas das principais preocupações das pesquisas acadêmicas sobre o ERE, realizadas nesses primeiros meses de pandemia, é importante mencionar que, segundo [1], podemos categorizá-las em:

a) Formação de professores, que abrange os estudos relacionados à formação inicial e/ou continuada de professores em meio à pandemia; b) Processos de ensino-aprendizagem na modalidade remota, [...] pesquisas que têm a aprendizagem do aluno como enfoque central; c) Uso de tecnologias digitais no ensino remoto, que agrupa as pesquisas que pensam especificamente sobre as tecnologias utilizadas no ERE; d) Ações e políticas governamentais em meio à pandemia, [...] que versam sobre as políticas públicas direcionadas a esse momento; e) Impactos na educação, [...] que pensam sobre os atuais impactos ocasionados pelas variáveis vivenciadas no ERE; f) Perspectivas para a educação pós-pandemia, que versa sobre os estudos que fazem previsões e/ou questionamentos sobre a posterioridade; e) Práticas docentes em contexto pandêmico, [...] que se debruçam sobre a perspectiva do docente e de suas práticas em meio ao ERE ([1], p. 214-215).

Nesse sentido, ao analisarem os artigos científicos que têm como foco o ERE, e que foram publicados até o mês de agosto de 2020, [1] apontam que a principal abordagem das pesquisas encontradas em sua revisão bibliográfica está vinculada aos impactos da pandemia na atualidade. Essa abordagem se deve ao fato de que “[...] o atual momento é delicado e, por isso, pensar sobre ele e propor ações que possam amenizar os seus impactos se faz urgente, real e necessário” ([1], p. 215).

É importante ressaltar que, apesar de já existir uma série de recursos e modalidades de ensino de forma on-line e não presencial há alguns anos, o ERE não pode ser considerado equivalente à Educação à Distância (EaD). Sobre esta última, podemos afirmar que se caracteriza por ser planejada e por atender aos requisitos mínimos de sistematização, de metodologia e de organização dos estudos, algo que não ocorreu no âmbito da implementação do ERE, visto que se trata de uma forma de educação idealizada momentaneamente para amenizar os impactos da pandemia. Dessa forma, entende-se por ensino remoto um conjunto de atividades pedagógicas não presenciais, organizadas pelo professor em tempos de quarentena e de distanciamento social, destinado aos alunos, podendo ou não ser mediado pelo uso da internet e de ambientes digitais.

Corroborando com as afirmações expostas, de acordo com [2], o termo ERE surge como uma alternativa considerada por pesquisadores que trabalham com a educação virtual. Estes consideram que o momento que vivenciamos requer outros métodos de ensino, caracterizados pelo formato não presencial e por procedimentos cujo acesso ao processo de ensino-aprendizagem seja mantido. Essa caracterização assume, ainda, uma instância epistêmica, visto que, desde longa data, “[n]umerosos estudos de pesquisa, teorias, modelos,

padrões e critérios de avaliação enfocam o aprendizado online de qualidade, ensino online e design de cursos online” ([2], grifos nossos). Nesse sentido, [2] apontam que o ERE não apresenta algumas características básicas da EaD, principalmente no que diz respeito aos recursos humanos e tecnológicos envolvidos, aos métodos de ensino e ao ritmo com que são desenvolvidos os processos de ensino-aprendizagem.

Ademais, autores como [3] apontam que, entre as várias dificuldades enfrentadas em meio ao ERE, podemos mencionar que:

- a) o ensino remoto é um desafio na preparação de aulas; b) alguns alunos vulneráveis economicamente não acessam atividades remotas; c) alunos sem auxílio parental para os estudos; d) dificuldades de compreensão e interpretação dos enunciados; e) sem contato social escolar, o isolamento afeta o desenvolvimento linguístico e social dos surdos ([3], p. 1).

Destarte, dificuldades enfrentadas no processo de ensino remoto são apontadas por [4], que, ao relatarem sobre o Plano de Estudos Tutorado (PET), implementado no estado de Minas Gerais como uma forma de amenizar os impactos do distanciamento social, mencionam que, apesar de serem colocadas propostas interessantes do ponto de vista das pesquisas em educação em meio ao ERE, ainda assim as atividades requerem que os alunos desenvolvam uma autonomia considerável em seus estudos. Isso aponta para o fato de que há uma necessária e insubstituível relação professor-aluno no âmbito da sala de aula, visto que as formas de interação e de diálogo para a mediação da aprendizagem são restringidas pelo processo de ensino vigente, o que pode acarretar prejuízos qualitativos para diversos estudantes, que trazem consigo múltiplas realidades sociais. Em especial, considera-se que esses prejuízos podem ser ainda mais intensificados para aqueles que pretendem prestar muito em breve o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não possuem condições adequadas de estudos em meio a esse contexto.

Nessa relação, julgar-se-á que os efeitos da pandemia não são iguais para todos os grupos sociais, existindo particularidades, a depender das questões de classe, gênero, raça e demais condições e/ou posições sociais, que são historicamente marcadas na sociedade por relações de opressão [1]. Numa perspectiva freireana, descrita por [5], e que se pauta nos pressupostos de obras como *Pedagogia do Oprimido* [6] e *Pedagogia da Esperança* [7], considera-se que há um binômio marcado pela relação entre opressão e libertação, a partir da qual, apesar da complexidade e da polissemia do primeiro termo, observa-se que a opressão provém de relações que subalternizam e que exploram os oprimidos, que, por sua vez, têm o desafio de libertar-se (e libertar ao opressor) deste tipo de relação.

Com base nesses pressupostos, cabe, então, defender e acreditar numa perspectiva dialógica de ensino, que tem por base a construção crítica de conhecimentos e que, portanto, se pauta numa relação horizontalizada entre educador e educando, de modo a tornar possível um processo pedagógico humanizado, para que se possa abafar as chamadas de um momento em que não apenas lamentavelmente se ceifam vidas, como também traz à tona as desigualdades que embasam a sociedade capitalista. Cabe lembrar que o sistema social em que estamos imersos tem sido, faz tempo, humanisticamente insustentável.

Considerando-se que muitas foram as mudanças sociais ocorridas no atual momento de pandemia da Covid-19, principalmente no que se refere à educação, e que muitas questões são divulgadas de forma equivocada em tempos de pós-verdade, especialmente no que diz respeito ao conhecimento científico e tecnológico, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as ações docentes em meio ao ERE. Essa reflexão articula-se a uma abordagem qualitativa tecida em diálogo com a perspectiva freireana, e se marca por meio de reflexões teóricas que dialogam tanto com a literatura especializada, quanto com algumas vivências de uma das autoras deste trabalho, no âmbito do Ensino de Ciências da Natureza, especificamente no Ensino de Química, numa perspectiva de EJA. Por meio do estabelecimento dessa relação teórica e prática, pretendemos ressaltar as formas de resistência praticadas em contextos de ERE.

Propomo-nos, então, primeiramente a discutir teoricamente sobre a EJA, situando-a em seus princípios educativos como uma prática de resistência. Isso se dará a partir de alguns apontamentos de sua gênese no Brasil, bem como a partir do assinalamento de sua importância. Na sequência, apresentaremos alguns aspectos práticos, por meio de um relato de experiência de uma professora que enfrentou o desafio de atuar nesse segmento do ensino em meio à pandemia. Por fim, trazemos algumas considerações que nos levam a concluir que a EJA deve ser vista como um eixo integrador de aprendizagens e de pluralidades humanas, em diversos âmbitos de ensino, presenciais ou não presenciais.

2. EJA, ENSINO REMOTO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

Desde a ampliação do acesso à educação formal na década de 1960, em meio aos contextos político-sociais da Ditadura Militar no Brasil, a escola pública tem sofrido profundas transformações [8]. Todavia, a ampliação do acesso à escola não significa, necessariamente, democratização, pois, mais do que ampliar o número de vagas, é necessário garantir a

permanência dos estudantes nas instituições de ensino, de modo a possibilitar um ensino de qualidade, pautado em aspectos de equidade, de autonomia e de conscientização dos sujeitos, tendo ainda como horizonte a transformação social [6].

Apesar das concepções de uma educação crítico-transformadora ([6] e [9]), discutidas há décadas, em diferentes aspectos da *práxis* educativa, compreende-se que o processo de formulação da escola pública, pelo menos tal como a conhecemos nos moldes atuais, relaciona-se a uma “[...] doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade” ([10], p. 25). Nesse contexto, a educação é vista numa lógica gerencialista e de mercado, que se esvazia de uma necessária formação humana, pautada em valores de equidade e de justiça social. Sendo assim, a escola passa a priorizar um ensino reducionista, numa perspectiva de educação bancária, que vislumbra uma formação imediatista, com o propósito de atender aos interesses da elite, mantendo as desigualdades sociais [8]. Em outras palavras, objetivamente, se formaliza um processo de ensino-aprendizagem desinteressado na formação de cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e autônomos na sociedade. Ademais, em países como o Brasil, dependente de fatores externos à sua própria política e economia, “[...] observa-se a tendência da constante reprodução de um conservadorismo reacionário, que se expressa nas formas de exploração e opressão típicas desse contexto” ([5], p. 397). Desse modo, esse fator mantém as relações de opressão, atendendo aos interesses dominantes, não alterando efetivamente as estruturas sociais hegemônicas, mesmo diante das conquistas democráticas recentes.

Partindo dessa realidade, assinalamos que a EJA “[...] representa uma possibilidade de resgate social, com este segmento da população brasileira ceifada na época certa de ter acesso à educação básica” ([11], p. 1). Sobre essa questão, [12] situam que:

No cenário educacional brasileiro, a EJA se configura como uma modalidade de ensino que recebe um público específico, em termos de “idade esperada” para se concluir o tempo de permanência na educação básica. Essa realidade se aplica àquele que abandonou a escola por algum motivo. Outra realidade refere-se àqueles que, por uma questão de acesso, nunca puderam frequentar e permanecer na escola. É que, nesse cenário educacional, há muitos brasileiros analfabetos que passaram a se interessar pela educação. Esses brasileiros tendem a ingressar na EJA, se forem a eles dadas as oportunidades sociais e escolares ([12], p. 84).

Assim, essa modalidade de ensino surge para contrapor uma histórica negação de direitos, demarcada pela estigmatização do analfabeto, que, de acordo com [12], sempre foi tido como aquele que não é capaz de ter senso crítico. Aliada a isso, a dogmatização do conhecimento silenciou diversas pessoas ao longo dos séculos, principalmente aquelas que não tiveram acesso à escola por causa de sua condição de vulnerabilidade social. Nesse cenário, a

EJA deve trabalhar justamente no sentido de que “[...] essas marcas histórias sejam convertidas em mais oportunidade e reconhecimento a essa classe de jovens e de adultos” ([12], p. 85).

É importante ressaltar que os moldes atuais da EJA se configuram em meio ao contexto histórico da Ditadura Militar, surgindo a partir da implementação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967 e, posteriormente, com a criação do Ensino Supletivo em 1971 [13]. Apesar de nascer em um momento histórico impositivo, essa modalidade educacional configura-se como um espaço de resistência e de ressignificação, possibilitando o acesso e a inclusão social de muitas pessoas, por meio de práticas de letramento e buscando trabalhar a compreensão dos diversos campos do conhecimento.

Ao discutir os desafios da transição do ensino presencial para os moldes não presenciais, no âmbito da EJA, partimos de pressupostos que pontuam como necessária a defesa da vida, indo de encontro às diversas formas de opressão social [14]. Conforme menciona [14], a contemporaneidade é marcada por uma série de tragédias nunca vistas na história. Assim, “[...] fome, miséria, guerras de extermínio, epidemias, desemprego, repressões, torturas, perseguições violentas, exclusão crescente, são algumas faces da desumanização” ([14], p. 76). Nesse contexto, apontamos que o objetivo da EJA deve ser, portanto, o de ir de encontro a essas formas de opressão, abrindo margens para uma educação libertadora e emancipadora.

Pautada em pressupostos freireanos, para [15], diante das ações praticadas pelo atual governo, em meio à pandemia, podemos considerar que muitas são as formas pelas quais são implementadas práticas e ações que vão contra os direitos humanos, o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos. Assim, “[a]o negar o diálogo democrático, a educação bancária legitima o autoritarismo do ranqueamento de estudantes, da competição e do individualismo” ([15], p. 189). Em outras palavras, por meio de ataques às instituições de ensino ou à imprensa, ou por meio de um projeto de educação que durante muito tempo pretere a formação humana e que culmina na formação de adultos que desconhecem a história, as ciências e que têm dificuldades de ler e de escrever (e, conseqüentemente, de interpretar), constitui-se um cenário ainda mais crítico de desinformação e de alienação político-ideológica, que, por sua vez, aumenta as desigualdades e exclui socialmente pessoas de condições sociais vulneráveis.

Diante desse cenário, considerando a perspectiva freireana, numa educação crítico-transformadora, coloca-se como fundamental o fomento às redes de esperança, solidariedade e humanização, principalmente em tempos que são marcados por uma série de questões políticas, sociais e econômicas. Desse modo, consideramos que, mais do que uma crise sanitária mundial, há um abalo nas estruturas capitalistas que compõem a sociedade contemporânea, e que incluem

a educação formal e a EJA. Esse fomento, concebido numa perspectiva de educação progressista, assenta-se na lógica de que a esperança é uma necessidade ontológica para o ser mais [7].

Diante dos diálogos expostos, entendemos que a EJA é uma modalidade de ensino que tem a sua própria estrutura pautada em reconhecer realidades, vivências e saberes dos alunos, tomando-os como direcionadores das práticas docentes [7]. Nessa relação, “[...] presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado” ([16], p. 250). Assim, considerando essa perspectiva, partimos do pressuposto de que o relato de uma experiência docente, aliado aos aspectos teóricos aos quais nos filiamos, se torna fundamental para (re)pensarmos desafios, limites e potencialidades de se ensinar algumas das questões (sócio)científicas em meio ao ERE e à pandemia da COVID-19.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa não tem pretensão de se enquadrar nos aspectos de um relato de experiência. Nesse sentido, não é nossa intenção descrever uma sequência de atividades inovadoras que, porventura, poderiam ser realizadas em meio ao ERE. Acreditamos que as vivências de uma professora da EJA, uma das autoras deste texto e inspiração de sua escrita, se apresentam como algo muito similar às várias outras situações vivenciadas por docentes neste momento pandêmico. Todavia, isso não isenta a questão de sua devida importância, ou do fato de que esses diálogos podem trazer outros olhares a respeito do que tem sido vivenciado por muitos educadores e educandos.

A não realização de atividades diferenciadas e inovadoras assume o ímpeto de que, em meio a uma pandemia que não tem os seus efeitos sentidos de forma igual por todos, principalmente em relação aos grupos sociais menos abastados socioeconomicamente, por vezes, torna-se difícil (para não dizer impossível) a realização do ato de ensinar. Nesse interim, para nós, torna-se ainda mais intangível o tão cobrado ato de “inovar”. Em outras palavras, neste texto, dialogamos com alguns aspectos das vivências de uma docente para convergir com tantos outros relatos possíveis, silenciados em meio ao ERE. Desse modo, pretendemos refletir e discutir, principalmente, sobre questões voltadas às vivências comuns a vários professores e que, para a academia formal (aquela centrada nos moldes positivistas de ciência), não resultariam em “novidades” e “inovações” que pudessem ser relatadas.

Oportunamente, podemos caracterizar este texto como um ensaio teórico. Também podemos considerá-lo como um tipo de pesquisa exploratória [17], no sentido de que nosso objetivo é desenvolver algumas reflexões sobre o ERE, com base em estudos recentes [4], em diálogo com levantamentos bibliográficos que serviram de base para a constituição das reflexões aqui expostas e com relação às vivências docentes mencionadas de uma das autoras deste texto. Assim, buscamos apresentar uma visão geral sobre o atual momento de ERE, por meio desses artifícios, considerando, para tal finalidade, uma abordagem inicial que pretende embasar estudos posteriores. Isso porque, de acordo com observações prévias, em buscas bibliográficas de [4], as pesquisas sobre a atual situação da EJA, em meio à pandemia e ao consequente ERE, não nos parece ser um enfoque muito estudado, sendo, então, uma questão ainda pouco explorada.

Considerando o caráter especificamente qualitativo dos nossos diálogos, entendemos que também se trata de um recorte da realidade supramencionada. Assim, objetivamos refletir sobre alguns aspectos, explícitos ou implícitos, do universo cultural e social da EJA, e questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. Nesse contexto, relatamos algumas situações ocorridas na disciplina de Química no âmbito do Ensino Médio-EJA, ministrada em uma escola pública da Rede Pública de Ensino do oeste do Paraná. A partir desse recorte, em diálogo com a literatura especializada, nossas discussões visam problematizar as mudanças educacionais ocorridas na EJA em meio ao cenário atual de pandemia.

4. “SER PROFESSOR” EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

De repente tudo mudou. Os encontros e diálogos entre professores e alunos, o uso do quadro negro, o giz, a sala de aula... Tudo foi ressignificado sob a perspectiva de uma tela de computador. Para muitos professores, essa experiência didática é inédita; para outros, já faz parte do cotidiano profissional. Entretanto, essas novas práticas, permeadas por uma série de limites e de inúmeros desafios, são utilizadas com a finalidade de contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Nessa situação, vale ressaltar que, ainda que essas práticas não sejam a melhor alternativa possível, configuram-se como uma possibilidade de resistir em meio ao ERE.

Ao longo de nossas experiências como professores, consideramos que cada vivência, com diferentes turmas, alunos e escolas, enriquece sobremaneira a prática docente. Dessa

forma, é a partir da *práxis* que vamos nos (re)construindo como educadores e como profissionais do ensino. É nesse contexto que situamos as experiências com a modalidade da EJA, vivenciadas numa escola pública por um dos autores deste trabalho. Sendo assim, nossas reflexões não têm como intuito sobressaltar uma prática inovadora e diferenciada, mas apontar para as dificuldades que perpassam a educação que deve ser inclusiva, como anteriormente enunciamos. Assim, devido ao atual contexto histórico brasileiro, atravessado por eventos políticos que exacerbam contradições associadas às implicações sociais da pandemia para os menos favorecidos socioeconomicamente, a partir de uma experiência docente, apontamos que a EJA também sente os efeitos desse cenário, apesar de ter como objetivo um aspecto socialmente inclusivo.

Como professora na modalidade da EJA, a segunda autora deste trabalho atuou em suas recentes experiências, especificamente no primeiro semestre de 2020 (fevereiro a julho) em uma turma do Ensino Médio - EJA, com a disciplina de Química, em uma escola pública pertencente à Rede Pública Estadual do Paraná. No ano de 2020, especificamente no início do mês de fevereiro, até meados de março, as aulas ocorreram no modo presencial. Durante o período de aulas presenciais, a docente teve a oportunidade de realizar, por meio de processos de interação com os alunos, diferentes atividades didáticas, individuais e coletivas, o que possibilitou uma fértil troca de vivências. Esse modo de interação, mediado por aprendizagens recíprocas, parte de uma perspectiva humanizadora do fazer pedagógico enquanto prática dialógica de formação permanente [9]. Vale destacar que tal abordagem de cunho prático contribui para a construção de conhecimentos críticos pelos educandos, a partir de sua própria realidade [6]. Todavia, apesar das atividades propostas, um dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem já estava presente: a desmotivação.

Numa turma composta por 39 alunos, em média, somente 10 educandos eram assíduos nas aulas presenciais, que ocorriam duas vezes por semana no período noturno. Esse baixo índice de participação deve-se a desafios e contextos, imediatos e históricos, que atravessam a referida modalidade de ensino. Se por um lado, desde os anos 1990, há uma reconquista dos direitos educacionais, por outro, há uma marginalidade nas políticas públicas que se voltam à EJA [13]. Além disso, esses educandos, que tiveram direitos à educação até então negados [11], se veem desafiados a adentrar novamente em processos de ensino-aprendizagem, em contextos que os deslocam para práticas que há muito já não consideram como parte integrante de suas vidas.

Sendo assim, consideramos que partir de uma concepção de ensino-aprendizagem que considere a realidade e a história de vida dos alunos é fundamental, visto que os estudantes da EJA são oriundos de diferentes realidades e culturas. Estamos falando de sujeitos excluídos do processo educacional, que tiveram suas aprendizagens interrompidas, e que, tal como apontado por [18], buscam recobrar a dignidade, ou seja, o direito a aprender, e que, muitas vezes, aliam essa tarefa a uma exaustiva jornada de trabalho. Dessa forma, como educadores, nos colocamos na necessária posição de diálogo e do ser mais [6]. Todavia, essa possibilidade de diálogos, que até então vinha sendo construída na interação educador-educando em sala de aula, tornou-se algo pouco possível de ser praticado, diante de um ceifar de vidas e de oportunidades, notado a partir do início da pandemia da Covid-19.

Cabe ressaltar que além das dificuldades para se reinserir nas dinâmicas de ensino e se familiarizar novamente com conteúdos e objetivos de estudos, torna-se necessário, ao estudante da EJA, uma adaptação às novas formas de ensino, como, por exemplo, às aprendizagens por meio de recursos tecnológicos. Essa é uma das principais dificuldades que já eram encontradas no âmbito das aulas presenciais e que se tornaram ainda mais proeminentes na modalidade remota. Assim, se outrora havia inúmeros desafios para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, tal cenário agravou-se em meio ao contexto pandêmico. Isso porque, a partir do dia 20 de março, por meio do decreto¹ estadual referente à pandemia da Covid-19, as escolas paranaenses, repentinamente, tiveram que suspender as atividades presenciais. Se num primeiro momento acreditava-se que tudo rapidamente voltaria ao normal, com o passar do tempo percebeu-se que a normalização das atividades demoraria e que o processo demandaria inúmeros esforços para superar os desafios que estavam por vir.

Com as atividades escolares presenciais interrompidas, destacaram-se alguns mecanismos que tiveram como intuito auxiliar o desenvolvimento das atividades de ERE. Para isso, tal como em diversas outras instituições de ensino, na escola em que atua a segunda autora deste trabalho, adotou-se a plataforma digital *Google Classroom*, disponível para celulares e computadores, de modo a permitir a comunicação entre professores e alunos, bem como possibilitar o compartilhamento de materiais de estudo. No entanto, ressaltamos que, embora outras turmas da mesma escola tenham tido um relativo êxito com o uso dessas plataformas digitais, e apesar da diversidade de relatos de experiências já publicados por educadores que fizeram uso dessas práticas de ERE, em distintos níveis e instituições de ensino ([19] e [4]), no

¹Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/03/16/coronavirus-governo-do-parana-determina-suspensao-das-aulas-de-escolas-e-universidades-publicas-e-privadas-a-partir-de-sexta-feira-20.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2020.

caso específico da turma de EJA em questão, não houve êxito significativo. Isso porque até outubro de 2020 não foi possível realizar atividades online com esses alunos. A isso atribuímos o fato de que muitos alunos da EJA advêm de realidades sociais excludentes, o que lhes impossibilita o acesso à internet e/ou dispositivos eletrônicos.

Sobre as dificuldades adicionalmente vivenciadas em situação pandêmica, podemos remeter a algumas recentes notícias. Em recente pesquisa realizada pelo IBGE, estima-se que 45,9 milhões de brasileiros não possuíam acesso à internet no ano de 2018, o que, de acordo com a notícia divulgada pelo G1², corresponde à ¼ da população que possui 10 anos (ou mais) de idade. Tais dados apontam para quão problemática se configura essa realidade. Conforme mencionado anteriormente, a pandemia não é igual para todos [4], o que nos dá indícios de que essa falta de acesso aos recursos digitais tem a ver com questões plurais, estando entre elas as desigualdades socioeconômicas que marcam a realidade nacional.

Concordamos com [6], quando afirma que não há ninguém melhor do que o oprimido para entender a opressão que o cerca e o atravessa. Nessa relação, torna-se necessário ressaltar que há falsos atos de generosidade, estabelecidos na relação do opressor com o oprimido, que fazem com que o último, muitas vezes, não reconheça a própria relação de opressão na qual está inserido ([9]; [15]). Sobressaem, nesse cenário, os casos mais explícitos de pessoas que apoiam políticas excludentes que atravessam a atual realidade do país, e que aderem, inclusive, a práticas dúbias³, que caracterizam o descompromisso com a vida e com gestos de empatia ao próximo. No entanto, por meio de mecanismos que talvez sejam um pouco menos evidentes, pode ser notada a existência, a nível governamental, de outras formas de descaso com a vida daqueles que, para quem está no poder (o opressor), não são a prioridade de suas políticas e condutas.

Em meio ao descaso com diversos níveis de ensino, o atual momento de pandemia obriga que sejam adotadas determinadas alternativas, que colocam educadores e educandos no difícil impasse entre um cessar das atividades educacionais e uma manutenção destas por subterfúgios que nem sempre se apresentam como os mais adequados do ponto de vista da educação. As experiências numa turma de EJA – que talvez possam ser colocadas como uma

²Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/29/em-2018-quase-46-milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tinham-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2020.

³Podemos citar várias notícias, veiculadas desde o início da pandemia, e que nos mostram, por atitudes que parecem simples, porém, que são perigosamente significativas em meio à pandemia, que há uma adesão irresponsiva e conivente a determinadas práticas e cenários. O caso de resistência ao uso de máscaras é um exemplo, e este ocorre em vista da influência das ações e discursos de representantes do atual governo do Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/05/bolsonaro-e-apoiadores-abandonam-mascara-e-df-ignora-decreto-ao-nao-aplicar-multa.shtml>. Acesso em: 29 set. 2020.

das poucas turmas daquela escola que não tiveram a oportunidade de realizar aulas não presenciais pela falta de condições de acesso aos meios digitais – fazem com que seja notado um cenário no qual nem sempre são criados outros meios para aqueles que não possuem condições para estudar no ERE. Há, então, uma exclusão daqueles que – seja por falta de familiaridade (e por falta de inclusão digital) ou por falta de recursos (acesso à internet e a aparelhos adequados) – não puderam se inserir nessa modalidade de ensino emergencial.

Essa realidade permite-nos reiterar o que [16] menciona sobre os sujeitos que passam a frequentar a EJA. Há de se reconhecer que essas pessoas carregam marcas de suas histórias de vida, marcadas por conhecimentos construídos ao longo de todo um processo, sendo estes sujeitos imbuídos de:

[...] saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo ([16], p. 252).

Todavia, apesar de ser reconhecida, faz tempo, essa necessária horizontalidade das relações com os educandos da EJA, e sabendo-se das necessidades impostas pelo momento pandêmico, vemos que se instaura uma contradição, na medida em que não apenas não são criadas políticas públicas e alternativas de acesso às pessoas que estão sendo excluídas nesse momento do ERE, como também emergem como alternativas unívocas algumas questões que não seriam as mais apropriadas num momento pandêmico. Assim, em substituição às atividades virtuais, devido às dificuldades relatadas, as ações do ERE, em seu formato digital, foram substituídas por métodos alternativos, sendo viabilizada a entrega de material impresso aos estudantes que não tinham acesso à internet, de modo que eles não fossem impossibilitados da realização dos trabalhos. Portanto, cada professor passou a elaborar em casa as suas atividades e entregar via e-mail e/ou pessoalmente, em dias específicos para o agente responsável na escola. Desse modo, os alunos poderiam buscar as atividades na unidade escolar e realizar em casa o que, para nós, apesar de ser uma medida alternativa para lidar com um cessar completo de possibilidades de aprendizagem num contexto limitado pelas nuances da pandemia, coloca em risco o educando, tirando-o, ainda que momentaneamente, a possibilidade de distanciamento social para a contenção da proliferação do novo coronavírus.

Por meio dessa medida adotada pela escola, e que se caracteriza como a única alternativa encontrada para manter ativos os alunos que não tinham acesso ao ERE em seus moldes virtuais, percebemos que a pandemia, de fato, não é igual para todos. Como mencionado, muitos alunos da EJA são trabalhadores, que não puderam cessar as suas

atividades nem manter o distanciamento social, porque precisam manter o próprio sustento. Essa realidade, que abarca milhões de brasileiros⁴, nos mostra que o distanciamento social se torna um privilégio para aqueles que podem fazer as suas diferentes tarefas em casa, inclusive àquelas que se referem aos estudos.

Ademais, as relações de opressão não apenas criam a ilusória sensação e naturalização de situações comuns ao contexto pandêmico, como também o fazem em vivências cotidianas, visto que a EJA é composta por:

[...] trabalhadores que, muitas vezes, não entendem a complexidade, a importância e a relação existente entre o desenvolvimento científico-tecnológico e o trabalho que desempenham no campo, na fábrica, no comércio etc., embora manipulem produtos resultantes do progresso científico ([20], p. 423).

Assim, se o ensino de Ciências já possui muitos desafios ao tentar explicar as questões do ambiente natural por meio do olhar da Química, da Biologia e da Física, ou seja, a partir de um olhar que tem seu foco nas Ciências da Natureza, numa perspectiva que visa a Educação Científica e Tecnológica, os obstáculos tornam-se ainda mais complexos. Consequentemente, consideramos que estamos em meio a um contexto em que não apenas torna-se fundamental compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), num momento de pandemia, como também é igualmente fundamental que se proporcione o devido acesso às tecnologias educacionais, e que se abram margens para o domínio desses recursos por parte dos educandos. Torna-se cada vez mais necessário, portanto, um movimento de inclusão social/digital. Especificamente a respeito do ensino de Ciências, indicamos, ainda, que as relações entre CTS ganharam proeminência na área ao longo dos últimos anos, o que dialoga, em certa medida, com as questões dialógicas freireanas.

Alicerçados nos pressupostos de CTS, nas teorias freireanas e em diálogo com autores decoloniais, [21] apontam que é fundamental que haja uma formação cidadã crítica na educação científica e tecnológica. Considerando a cidadania como um conceito polissêmico, os autores apontam que é a partir dessas perspectivas que é possível nos desvincularmos de contradições sociais que, por sua vez, estão relacionadas a históricas formas de opressão, existentes desde os remotos tempos coloniais. Há, então, um silenciamento de conhecimentos outros que não pertençam a uma ideia hegemônica de Ciência, sendo esta (re) produzida sob um viés eurocêntrico e elitista [21].

⁴Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/09/10-milhoes-de-brasileiros-deixaram-isolamento-rigoroso-desde-julho-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 29 set. 2020.

Com base em diálogos de alteridade, acreditamos que deve ser assumida uma perspectiva de resistência, que seja contra-hegemônica, caracterizando-se como uma ação fundamental para dialogar com os saberes do educando para, assim, construir conhecimentos a partir de suas realidades. Para nós, esse é o movimento que permitirá a difusão do senso crítico perante várias questões, tais como, por exemplo, a disseminação exacerbada de informações na contemporaneidade, que levam, inclusive, a conformação de pós-verdades e de *fake news*. Nesse sentido, se a educação científica tem um papel, este é, sem dúvidas, o de humanizar as relações, a partir da afetuosa e dialógica relação horizontal com o educando.

Assumindo as devidas ressalvas relacionadas a algumas práticas adotadas em meio ao ERE, como, por exemplo, a entrega de materiais impressos para que os educandos possam continuar os seus estudos, apontamos possibilidades outras em meio a cenários de desesperança. Considerando que, apesar da entrega de materiais impressos ser uma medida pouco viável, do ponto de vista das condições pandêmicas de distanciamento social, ainda assim, essas atividades são preparadas sob olhares de criticidade, visto que se busca situar o trabalho pedagógico sob os vieses de dialogicidade e criticidade educacionais expostas. Nesse sentido, buscamos, por meio de subterfúgios possíveis, algumas práticas de resistência.

Visando que os educandos possam estudar as questões da disciplina de Química, na EJA, as atividades elaboradas para serem enviadas a eles envolvem aspectos de leitura e de escrita, utilizando-se de diferentes materializações da linguagem, verbais e não-verbais, que fomentam a produção textual e dão subsídios à resolução de tarefas. Nesse sentido, valendo-se de diferentes tipos de textos e imagens, as atividades destinadas aos alunos versam sobre diversos temas da Química, em sua relação com as questões sociais. Assim, apontamos que, apesar de não seguirem estritamente os pressupostos do letramento científico, tais práticas configuram-se como fundamentais, principalmente ao partirmos de uma perspectiva que assume a existência de diferentes formas de interpretação e de produção de sentidos. Com isso, é possível uma abertura à assunção de autoria por parte dos alunos [22]. Ademais, cabe apontar que grande parte das atividades remotas são organizadas com base no livro didático, que é um recurso didático-pedagógico de grande importância, comumente utilizado por professores e alunos [19]. No entanto, assinala-se que os modos de uso, nos moldes do processo de ensino-aprendizagem aqui descrito, ou seja, do ERE, voltam-se ao livro didático como um dos possíveis recursos que orientam as atividades, mas, vale reiterar, não se trata do único recurso utilizado.

A despeito dos esforços para garantir a aprendizagem por meio de um modelo de educação não presencial, compreende-se que a interação professor-aluno é inegavelmente prejudicada nesse processo de ERE. Ademais, mediante todos os diálogos apresentados ao longo deste texto, apontamos que a educação não presencial, muitas vezes, vincula-se aos princípios (neo) liberais, visando à manutenção das desigualdades sociais ([10]; [8]). Isso ocorre, principalmente, ao desconsiderarmos as realidades dos educandos socialmente oprimidos e excluídos, a partir do reforço de uma educação que se volta para os aspectos sociais a partir da ótica de um mercado que visa somente o lucro e que é foco de interesse de grandes corporações neoliberais. Em outras palavras, ressaltamos que, se a educação não presencial, em seus moldes convencionais (EaD), já era fortemente vinculada aos preceitos de lucratividade, de um mercado privatizado, que se instaura cada vez mais no setor educacional, em suas instâncias de ERE, sobressaltam-se ainda mais essas matrizes capitalistas, em detrimento de uma vertente humanizada e de educação que se almeja pública e gratuita⁵. Trata-se, portanto, de um jogo político que resulta em maior risco de precarização do ensino, da docência e das condições de aprendizagens do educando, que, por sua vez, devem ocorrer, primordialmente, por meio da dialogicidade em sala de aula.

Outrossim, as experiências de ERE, em meio ao cenário de pandemia, mostram-se desafiadoras, visto que não há garantias de que as práticas pedagógicas empregadas nesse processo de transição do ensino presencial para os moldes não presenciais emergenciais permitam, de fato, a construção de conhecimentos. Todavia, é evidente que a utilização de recursos audiovisuais e digitais se somam a outras estratégias de ensino, sendo necessário que sejam gradativamente exploradas as suas possibilidades de uso e de inclusão na educação formal, estruturando-as, inclusive, em contextos pós-pandêmicos. Em outras palavras, as tecnologias digitais “[...] precisam fazer parte das práticas pedagógicas” ([23], p. 76). Ademais, não basta a sua inserção na escola para garantir as aprendizagens, pois é imprescindível que o uso de tecnologias seja acompanhado de uma reflexão crítica, por parte dos todos os envolvidos (educandos, educadores, gestores, entre outros), de modo que se pense criticamente sobre os modos de uso e de sua apropriação em contextos de escolarização.

⁵São comuns as notícias de expansão de formas de ensino não presenciais e a consequente precarização dos processos de ensino aprendizagem, tal como na notícia veiculada pelo G1, que informam lucratividade das instituições privadas com esse cenário pandêmico, que, inclusive, usufruem deste a seu bel-prazer. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtml>. Acesso em: 29 set. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como intuito refletir sobre algumas questões que sobressaltam, no âmbito do EJA, em meio à pandemia da Covid-19. Alicerçados em diferentes perspectivas teóricas e empíricas, propusemos um diálogo com os pressupostos freireanos e com outras bases teóricas correlatas, para apontar para as desigualdades sociais e as suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem no atual cenário. De igual modo, também estabelecemos alguns diálogos com o intuito de apontar para possíveis práticas de resistência que, ainda que não sejam as mais evidentes e adequadas, se demarcam como parte integrante de muitas realidades atuais no ensino.

Diante dessas relações, apontamos que, mesmo em meio a uma série de adversidades, as questões relatadas nesse texto provavelmente refletem as práticas de resistência empregadas por muitos docentes no atual período de distanciamento social. Tais professores, que trabalham nesse período de ERE, buscam, em meio à crise da Covid-19 e aos contextos políticos nacionais contemporâneos, resistir para existir, buscam possibilitar a sujeitos menos favorecidos, econômica e socialmente, o acesso à educação, ainda que isso não seja feita sob as perspectivas mais adequadas, devido ao atual e complexo cenário pandêmico.

As experiências e as reflexões relatadas mostraram que o ensino na EJA – tanto presencial quanto online – possui peculiaridades, a começar pela realidade dos alunos, seguido do trabalho docente e, por fim, no que se refere às práticas didático-pedagógicas. No que diz respeito à realidade dos alunos, percebe-se que, em geral, a maioria possui diferentes vivências e contextos, sendo que suas condições de trabalho e de vida são desfavoráveis quando comparados a outros estudantes que possuem pleno acesso aos meios digitais para estudos. Portanto, concluímos que a forma de ensino não presencial, adotada em tempos de pandemia, requer que o trabalho docente seja ressignificado, de maneira a proporcionar um ensino diversificado, com práticas pedagógicas inclusivas, que atendam a necessidades individuais e coletivas, tendo nessas práticas como principal objetivo a aproximação, a compreensão e a motivação dos alunos que as vivenciam.

Por fim, apontamos que este texto, próximo de um caráter ensaístico, não teve a pretensão de dar conta das distintas discussões possíveis sobre as realidades da EJA em meio ao ERE. Nesse sentido, outros estudos, de caráter teórico e prático, se tornam necessários para compreender os possíveis impactos do ERE para essa (e outras) modalidade(s) de ensino, seja no que diz respeito às instâncias imediatas, seja em suas implicações pós-pandêmicas, que ainda

não conhecemos integralmente, mas que muito têm a nos dizer. Em outras palavras, acreditamos que, por meio da compreensão das atuais implicações do ERE para o cenário educacional, a partir de predições sobre os seus impactos futuros, será possível amenizar as chamadas sociais que se alastram em meio à pandemia da Covid-19. Outrossim, o presente estudo contribui com a pesquisa em educação (e em ensino de Ciências) na medida em que, ao refletirmos sobre amplos aspectos do ERE, abrem-se margens para pensar em cenários pandêmicos e pós-pandêmicos na EJA e em outros níveis educacionais.

REFERÊNCIAS

- [1]. SILVA FILHO, J. G. da.; MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. da. A produção acadêmica sobre o ensino remoto emergencial (ERE) em meio a pandemia da Covid-19: perspectivas e tendências. In: SCHÜTZ, J. A *et al.* (Orgs.). **Escritos de educação: perspectivas e tendências**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. [Recurso eletrônico].
- [2]. HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 28 set. 2020.
- [3]. SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.
- [4]. MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. DA.; SILVA FILHO, J. G. DA.; SILVA, F. V. DA. Enem para quem? O ensino remoto e o Plano de Estudos Tutorado (PET) do Estado de Minas Gerais. In: SCHÜTZ, J. A *et al.* (Orgs.). **Um olhar sobre a educação contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. [Recurso eletrônico].
- [5]. PALUDO, C.; SANTOS, M. G. C. DOS S.; TADDEI, P. E. D. Atualidade brasileira: a democracia substantiva e a Pedagogia do Oprimido. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 396-407, 2019.
- [6]. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- [7]. FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- [8]. ROSA, C. DE M.; LOPES, N. F. M. L.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.
- [9]. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- [10]. RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, 1993.

- [11]. SILVA, G. S.; TOLEDO, J. F. DE.; SILVA, R.; MAIA, M. A. G. Educação de Jovens e Adultos. In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 8., 2008, José dos Campos. **Anais eletrônicos...** José dos Campos, 2008. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1248_02_A.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.
- [12]. SILVA, J. V. F. DOS S.; LEITE, J. DE D. L.; BERLANDA, H. M. M. Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Araguaína/TO: das narrativas de ensino e de aprendizagem produzidas pelos alunos. **Revista Húmus**, v. 10, n. 29, 2020.
- [13]. HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.
- [14]. ANDREOLA, B. A. Radicalidade ética da Pedagogia do Oprimido. La Salle: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 13, n. 1, 2008.
- [15]. ACCIOLY, I. Pandemia e barbárie contribuições freireanas para a luta popular no Brasil. **Educazione Aperta**, n. 7, 2020.
- [16]. SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013.
- [17]. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [18]. VIEIRA, L. M.; NUNES, M. A. C. Aprendizagem significativa de Física moderna na Educação de Jovens e Adultos: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 24, p. 265-275, 2019.
- [19]. MONTALVÃO NETO, A. L. **Discursos de Genética em Livro Didático: Implicações para o Ensino de Biologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- [20]. SANTOS, P. O.; BISPO, J. DOS S.; OMENA, M. L. R. DE A. O Ensino de Ciências Naturais e Cidadania sob a ótica de professores inseridos no Programa de Aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 411- 426, 2005.
- [21]. RODRIGUES, V. A. B.; VON LINSINGEN, I.; CASSIANI, S. Formação cidadã na Educação Científica e Tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 9, n. 25, p. 71-91, 2019.
- [22]. GIRALDI, P. M. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para a produção de autoria**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- [23]. ARAÚJO, T. DE O. R.; SILVA, M. D. F. da. Das motivações ao referencial teórico: os caminhos para consolidar uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos e o uso das tecnologias digitais. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, v.15, p. 61-78, 2020.