



Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do Processo Histórico aos Desafios da Inclusão Digital em Tempos de Pandemia

Youth and Adult Education in Brazil: From the Historical Process to the Challenges of Digital Inclusion in Times of Pandemic

Arthur Junio de Moraes Castro

Programa de pós graduação em Ciências da Educação (Universidad Autónoma de Asunción)

Resumo: Este estudo analisa os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19. A interrupção das aulas presenciais afetou cerca de 1,57 bilhão de alunos globalmente, o que expôs graves limitações de conectividade e infraestrutura no sistema educacional brasileiro. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão narrativa e análise documental sob a ótica da Constituição Federal (1988) e da LDB nº 9.394/96. Destaca-se que o ERE se diferencia da educação on-line planejada por sua implementação reativa e heterogênea. No contexto da EJA, as desigualdades foram acentuadas pela dificuldade de acesso às tecnologias digitais e pela necessidade dos estudantes de conciliar trabalho e estudo. Como resposta, mobilizaram-se metodologias ativas e o ensino híbrido para estimular a autonomia discente, utilizando ferramentas como *WhatsApp* e *Google Classroom*. O papel docente foi ressignificado através das funções de “escavador”, “curador” e “mediador”, exigindo formação contínua para lidar com a cultura digital e as realidades dos alunos. Conclui-se que a tecnologia pode democratizar o ensino, desde que o Estado garanta as condições reais de acesso e permanência escolar.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; EJA; tecnologias digitais; metodologias ativas; direito à educação.

Abstract: This study analyzes the challenges of Emergency Remote Teaching (ERT) in Youth and Adult Education (EJA) during the covid-19 pandemic. The suspension of in-person classes affected 1.57 billion students globally, revealing severe connectivity and infrastructure limitations within the Brazilian educational system. The research employs a qualitative and descriptive approach, based on a narrative review and documentary analysis from the perspective of the Federal Constitution (1988) and the LDB No. 9,394/96. It highlights that ERT differs from planned online education due to its reactive and heterogeneous implementation during the crisis. In the context of EJA, inequalities were exacerbated by difficulties in accessing digital technologies and the students' need to balance work and studies. In response, active methodologies and hybrid learning were mobilized to foster student autonomy, utilizing tools such as WhatsApp and Google Classroom. The teaching role was redefined through the functions of “excavator”, “curator”, and “mediator”, requiring continuous training to manage digital culture and the students' social and family realities. The study concludes that technology offers opportunities to democratize teaching, provided that the State guarantees real conditions for access and school retention.

Keywords: emergency remote teaching; EJA; digital technologies; active methodologies; right to education.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil carrega as marcas de um passado de exclusão que ainda reverbera nos altos índices de analfabetismo contemporâneos. Desde o período colonial, a preocupação com o letramento de adultos esteve atrelada à instrumentalização e à doutrinação, inicialmente mediada pelos Jesuítas para a conversão da fé católica. Essa perspectiva rudimentar de alfabetização buscava apenas capacitar o trabalhador para cumprir tarefas do Estado ou ler manuais religiosos. Somente em meados do século XX, com as Campanhas Nacionais de Massa e o pensamento de Paulo Freire, é que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a ser vista como uma ferramenta de conscientização crítica e “leitura de mundo”, embora tais avanços tenham sido abruptamente interrompidos pelo Golpe de 1964.

Atualmente, a EJA é composta por uma “clientela” que sobrevive à margem do sistema econômico: trabalhadores domésticos, pedreiros e desempregados que buscam na escola uma chance de reaver os direitos que lhes foram negados na infância. No entanto, o que se observa é que o Poder Público frequentemente garante o acesso, mas falha gravemente em assegurar a permanência desses sujeitos. A evasão escolar torna-se o desdobramento inevitável de um ensino que, por muitas vezes, é ministrado de forma mecânica e repetitiva, ignorando os sonhos e as experiências subjetivas do aluno adulto. Essa realidade foi tensionada ao limite com a chegada da pandemia de covid-19 em 2020, que forçou o fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto.

Nesse cenário, a barreira digital emergiu como um novo e cruel fator de exclusão. Para um público que não pertence aos “nativos digitais”, o manuseio de ferramentas como Google Meet, Zoom ou o simples envio de atividades por WhatsApp transformou-se em um obstáculo quase intransponível. A exclusão digital na EJA não é apenas técnica, mas social; ela reflete o descompasso entre uma sociedade que exige competências tecnológicas e uma população que sequer possui acesso estável à internet ou equipamentos adequados. A inclusão digital deve, portanto, ser compreendida como um ato de emancipação e humanização, indo além do simples “aprender a usar o computador” para se tornar um letramento necessário ao exercício pleno da cidadania.

Diante de tamanha complexidade, o papel do professor precisou ser drasticamente ressignificado. A formação docente, historicamente negligenciada para esta modalidade, revelou-se insuficiente para lidar com as demandas de um ensino mediado por tecnologias móveis e plataformas virtuais. O “abismo” entre a teoria universitária e a prática no chão da escola tornou-se evidente, exigindo que o educador busque, por conta própria, o desenvolvimento de uma identidade profissional que transite entre o técnico e o humano. Assim, este estudo busca discutir os desafios dessa docência em tempos de crise, reafirmando que o acesso ao conhecimento tecnológico é, antes de tudo, um direito juridicamente protegido e um pilar para a transformação social.

METODOLOGIA

A presente investigação adota a revisão narrativa da literatura e a análise documental como fundamentos metodológicos para a compreensão do fenômeno educacional na EJA. Diferentemente de uma revisão sistemática, a modalidade narrativa permite uma análise crítica e interpretativa de fontes teóricas e normativas, buscando dar sentido aos fenômenos a partir dos significados que os sujeitos e a história lhes atribuem. Este enfoque qualitativo justifica-se pela necessidade de investigar a complexidade do comportamento humano e as subjetividades que envolvem a prática docente em contextos de exclusão.

O levantamento bibliográfico concentrou-se no período que compreende a evolução histórica da EJA no Brasil até os impactos imediatos da pandemia de 2020. Foram selecionados marcos legais essenciais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, para fundamentar o caráter obrigatório e gratuito desta modalidade de ensino. A análise documental abrangeu diretrizes curriculares e resoluções específicas (como a Res. nº 137/2012-CEE/AM), permitindo traçar um comparativo entre as políticas públicas planejadas e a realidade operacional do ensino remoto e híbrido.

A interpretação dos dados seguiu um percurso dialético: cruzou-se a base teórica sobre letramento e inclusão digital com os relatos de campo e documentos oficiais, visando identificar as fragilidades na formação continuada de professores e na infraestrutura escolar. Assim, a narrativa construída nesta pesquisa não se limita a descrever o cenário, mas problematiza as lacunas entre o direito garantido por lei e a exclusão vivida na prática pelos jovens e adultos brasileiros durante a crise sanitária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Para compreender a contextualização da educação de jovens e adultos no Brasil relacionada com as dificuldades de acesso ao ensino, é importante ressaltar que desde a colonização de Portugal no país, houve uma preocupação notável com o letramento dos adultos, apresentada por meio da alfabetização a qual tinha o intuito de doutrinar os índios para a conversão da fé católica, por mediação dos padres Jesuítas.

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (Lopes; Souza, 2010, p. 3).

De acordo com Rangel e Ferreira (2008) a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é dividida em três períodos, os quais se destacam quando se trata dessa modalidade de ensino no país. Segundo as autoras, nas décadas de 40 e 50 surgiram diversas Campanhas Nacionais de Massa, as quais tinham o objetivo de acabar definitivamente com o analfabetismo.

Esse Plano de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi aprovado no mês de janeiro no ano de 1947, por solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta campanha foi planejada por Lourenço Filho, um educador que era preocupado com a educação social, no qual liderou fortemente ações como o movimento de mobilização em favor da educação de jovens e adultos analfabetos do Brasil (Balsanelli, 2008).

No decorrer do ano de 1949, ocorreu a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca. Posteriormente, a Educação de Adultos começou a ser analisada como uma modalidade de Educação Moral. Em seguida, ano de 1963 o Ministério da Educação finalizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, encarregando assim, o professor Paulo Freire para elaborar um Programa Nacional de Alfabetização que idealizou sua proposta de alfabetização, surgindo assim, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, o qual foi extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

Cabe ressaltar que não somente este, como vários movimentos populares de alfabetização foram originados das ideias de Paulo Freire, como por exemplo, os movimentos populares de cultura (MCP), os centros de cultura popular do movimento estudantil (CPC) e o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB). Por volta de 1967, o governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Assim, desse movimento surgiram novas ideias e regulamentações quanto à Educação de Jovens e Adultos (Rangel; Ferreira, 2008). Essas novas ideias e regulamentações estão presentes na Proposta Curricular criada pelo MEC, para as classes de EJA, abordando que:

Ainda há poucos estudos nessa direção aplicados ao ensino de jovens e adultos. Sendo assim, abordagens teóricas que enfatizam o papel do ensino sistemático no desenvolvimento do pensamento desenham novas pistas para integrar de forma mais dinâmica a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” na educação crítica e criativa que os educadores de jovens e adultos desejam realizar (Brasil, 2002, p.33).

Entretanto para Januário *et al.* (2013), a modalidade de ensino para jovens e adultos foi reconhecida de modo satisfatório apenas na segunda metade da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a qual dispõe que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 2000, p. 76).

Destarte, a EJA com o passar do tempo adquiriu progressos significativos legalmente falando, pois esta passou a ser um direito garantido na Constituição

Federal de 1988, e com isso, se estabeleceram diretrizes para tal modalidade de ensino. Na mesma vertente, podemos citar a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois esta colaborou igualmente para que houvesse a implementação da Educação de Jovens e Adultos, está na LDB é definida como “a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” além de conceituá-la como uma modalidade de ensino.

Logo, a educação de jovens e adultos tem como meta oficial oportunizar o acesso à escola a parcela da população que não concluiu os estudos na idade determinada pelo sistema regular de ensino (Brasil, 2000). A EJA é formada geralmente por alunos oriundos de classes sociais economicamente menos privilegiadas, que incluem empregadas domésticas, autônomos, desempregados, pedreiros, e tantas outras profissões geralmente de remuneração inferior e elevada carga de trabalho, o que termina reduzindo o tempo disponível para dedicação aos estudos (Novo; Pinheiro; Mota, 2019).

A educação básica possui características diferentes para cada fase de seu desenvolvimento. Assim, a modalidade EJA é destinada aos indivíduos que não concluíram seus estudos no ensino regular. Esta modalidade em regra atende alunos de baixo poder aquisitivo, sendo que muitos foram obrigados a ingressar no mercado de trabalho ainda em idade escolar do ensino regular (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva, Brasil (2009, p. 8) destaca que:

A Educação de Jovens e Adultos, então, tem o olhar voltado para pessoas das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram evadidos da escola. Jovens e adultos excluídos pelo sistema econômico-social e marginalizados, ao serem rotulados como analfabetos, demarcando uma especificidade etária e sociocultural.

O perfil do público atendido no ensino da EJA, formado predominante por alunos que nunca compareceram à escola ou abandonaram na modalidade regular, termina por exigir do professor metodologias capazes de motivar os discentes para aprendizagem, de forma a perceber a escola como um caminho de oportunidades para a vida adulta (Garnica et al., 2018).

Os alunos da EJA quase sempre já vivenciam inúmeras dificuldades no cotidiano da vida, seja no sentido dos obstáculos à inserção no mercado de trabalho formal, seja no tocante a autossubsistência (Porcaro, 2011). Neste cenário, a escola deverá estar focada não apenas no desenvolvimento dos conteúdos que integram a base curricular da escola, mas em especial na busca de meios motivacionais que permitam que os alunos da EJA possam estabelecer sonhos, planejamento e metas da vida futura. Sem isso, dificilmente os discentes empregarão energia no sentido de apreender os conteúdos trabalhados (Gomes, 2010).

O papel do ensino da EJA não deve contemplar apenas os aspectos necessários a inserção dos alunos no mercado de trabalho, mas também possibilitar

o domínio dos conhecimentos necessários à compreensão da vida cotidiana de forma a permitir intervir na realidade do espaço de vivência (Garnica *et al.*, 2018). Nessa perspectiva, Carneiro e Nunes (2017, p. 10) ao tratarem sobre o ensino da EJA afirmam que:

Isso inclui dar a este educando o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido adequando a esse público um modelo de currículo que vá de encontro às necessidades e dificuldades desses jovens e adultos, atendendo principalmente às suas particularidades, pois quando retornam aos estudos têm dificuldade de conciliar família, trabalho e escola.

Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser trabalhados de forma instigante para os alunos, considerando as experiências diversas apresentadas pelos alunos, sejam as decepções até então vivenciadas, seja em referência aos sonhos (Gomes, 2010). O professor deve se adequar a essas características para facilitar a aprendizagem, tornando os conteúdos significativos no contexto social e político dos alunos que deverão atuar de maneira crítica e participativa no dia a dia de sua comunidade (Porcaro, 2011).

Entretanto, ao analisarmos as principais dificuldades relacionadas aos alunos da Educação de Jovens e Adultos primeiramente temos que nos reportar a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases que aborda as garantias, apresentada no artigo 37, mencionando que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Todavia, constatamos que, o poder público tem garantido apenas o acesso desses indivíduos à escola, mas a permanência dos mesmos não se tem dado muita importância, uma vez que o índice de evasão tem sido alto, e os alunos matriculados não há assiduidade, ou seja, uma frequência contínua (Balsanelli, 2008).

Esse fato fica evidente, pois todos os anos cerca da metade dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos evadem, sobretudo em seguida ao período de recesso, podendo observar que a escola não visa buscar nenhuma estratégia para que tenha como objetivo solucionar tal problema. O motivo do alto índice de desistência ocorre muitas vezes, pelo fato de a escola não atender às expectativas do público da EJA.

[...] a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-los escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos (Naif *et al.*, 2005, p. 402).

Tais aspectos muitas vezes não são levados em consideração, às instituições em sua maioria não têm fornecido um espaço que propicie a permanência dos alunos em relação à infraestrutura e métodos pedagógicos. Tendo em vista que o perfil de

mais da metade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos já passaram pela escola e retornaram motivados pela família ou pela necessidade de qualificação para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que por muitas vezes as aulas são ministradas de forma mecânica e repetitiva, e deste modo poderá contribuir para o desestímulo dos alunos, e consequentemente, para a não permanência destes na escola. Além disso, o espaço físico e os materiais (melhor dizendo, a falta deles) também são fatores relevantes para justificar a grande evasão desses sujeitos (Balsanelli, 2008).

Ressalta-se ainda a atuação docente que quando não exercida com objetividade também contribui para acentuar a evasão escolar, pois o público desta modalidade de ensino tem um perfil marcado pelo ensejo da exclusão, devido a vários fatores, como o abandono escolar para que se pudesse trabalhar, e por fim, em idade irregular, buscar meios para seu reingresso no âmbito escolar, o qual lhe foi anteriormente negado por seu contexto de vida.

Sendo assim, é essencial mencionar que o professor tem o poder de “reencantar a educação, significa, colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (Assmann, 1998, p. 29). O exercício do professor é fundamental para diminuir a evasão escolar nesse segmento.

Deste modo, podemos compreender tal desafio lançado aos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois estes têm a responsabilidade de inovar suas aulas, com o intuito de torná-las atrativas e motivadoras, para que assim, possa ajudar o aluno a vencer o desânimo, sendo esta uma tarefa nada fácil, pois devido às dificuldades de espaço e recursos pedagógicos colaboraram para essa evasão.

Assim sendo, impõem à educação em si o desafio de sugerir novos conceitos e práticas pedagógicas, os quais possam valorizar a função crítica e analítica. Porém, para que de fato, isso ocorra, é necessário que haja uma ruptura com a concepção bancária de educação, que por sua vez implica uma superação da forma escolar e do modo como concebe os processos de aprender e ensinar (Soglia; Santos, 2010).

Percebe-se nesse sentido, a necessidade de buscar no âmbito educacional entender e solucionar os entraves que dificultam a aprendizagem da leitura, escrita e interpretação dos alunos que geralmente apresentam déficit no ensino médio e EJA (Garcia; Machado; Zero, 2013). Dessa forma, torna-se fundamental conhecer os problemas que têm dificultado o processo de aprendizagem da leitura e interpretação no ensino médio e da EJA, no sentido de contribuir com um plano de ação que possa oferecer medidas positivas que venham auxiliar o ensino docente nesses segmentos (Lopes; Souza, 2010).

Nesse contexto, Freitas (2011) menciona que o sistema educacional necessita contribuir para possibilitar o processo de inclusão em todas as modalidades mudando assim o quadro de descaso e preconceito que cerca a educação brasileira.

Ensino remoto no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Compreendendo que a Terceira Revolução Industrial, conhecida como Revolução Técnico-Científica, trouxe diversas mudanças para todos os setores da sociedade moderna. Percebe-se que o universo educacional não ficou de fora desse processo e cada vez mais passa a fazer uso desses recursos no sentido de facilitar a pesquisa e o conhecimento. Sendo assim, torna-se necessário analisar e compreender os impactos que essas mídias têm provocado na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem (Oliveira, 2015).

Esses avanços tecnológicos e as tecnologias de informação trouxeram para o universo acadêmico e escolar uma nova visão que intensificou o processo de inclusão digital da educação que passam cada vez mais a integrar em suas metodologias recursos como TV, *pendrive*, projetores, aula em *slides*, vídeos educativos e aulas interativas. Esses recursos ingressam as Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) que nas últimas décadas invadiram o ambiente de alfabetização e aprendizagens como ferramentas didáticas pedagógicas (Silva, 2013).

Entretanto, é importante mencionar que apesar de tantos investimentos voltados para o uso das mídias na educação, pouco se tem avançado porque ainda ser vista por alguns professores como ferramentas complicadas o que apavora o docente que ainda está habituado com as metodologias tradicionais (Stinghen, 2016).

Essa problemática se acentuou significativamente com o contexto da pandemia do novo coronavírus mostrando que existe uma necessidade de repensar a educação brasileira quanto às novas tecnologias educacionais disponíveis para aprimorar o ensino presencial com a modalidade Educação a Distância (EAD) no sentido de contemplar o ensino remoto voltado para o público da EJA (Fiori; Goi, 2020).

Entretanto, nota-se que devido à pandemia o ensino foi duramente afetado, pois “muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento” (Dias; Pinto, 2020, p. 546).

Logo, percebe-se a necessidade de se buscar metodologias de ensino que despertem o interesse dos alunos pelo aprendizado significativo e contextualizado, para que eles participem e interajam em seu processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, Diesel *et al.* (2016) menciona que é necessário refletir sobre as novas metodologias a serem trabalhadas para ressignificar o ensino do segmento da EJA.

Dessa forma, é notório citar o uso das novas tecnologias educacionais que a partir da inclusão digital nas escolas, a educação passou por mudanças progressivas e o sistema educacional passou a exigir cada vez mais dos professores e alunos quanto ao uso das mídias e tecnologias de informação, como por exemplo, a TV, *pendrive* e o *data show* (Prado, 2013).

Esse processo de inclusão digital contempla as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê as aulas diversificadas com metodologias ativas abordando diversas áreas de ensino ou do cotidiano do aluno que pode também contemplar o segmento da EJA. No contexto atual, nota-se que cada vez mais a associação dessas ferramentas com o livro didático passa a ser usada pelo professor, no que tange ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem através da interatividade com as plataformas digitais como *Google Meet, Zoom, Skype, Google Classroom*, dentre outras que têm auxiliado o ensino no contexto da pandemia da covid-19 (Góes; Cassiano, 2020).

Em sentido inverso, ressalta-se que o uso das mídias como recurso didático na sala de aula ainda gera receio entre os docentes e discentes, pois o uso do computador, TV, *pendrive, data show, internet, tablet*, entre outros se apresenta como objeto ou ferramentas desconhecidas e desafiadoras e que em muitos casos não contempla o poder de compra dos brasileiros (Prado, 2003).

Diante desse contexto, Brasil (2006, p.7) destaca que:

Educação é comunicação e, como tal, deve estar atenta à questão da interatividade, não só entre os sujeitos, alunos e professores, mas também das tecnologias envolvidas, caminhando desde uma menor interatividade, como os casos clássicos de cinema, TV e vídeo, até grande interatividade, como nas comunidades de aprendizagem conectadas pela rede *internet*. Integração de mídias e *internet* são tendências fortes nos dias de hoje.

Apesar das dificuldades apresentadas quanto ao uso dessas ferramentas pode-se destacar que ocorreu um crescimento no setor educacional que passa a ingressar no seu processo de alfabetização e aprendizagens, mídias e tecnologias informacionais de educação como ferramentas didáticas pedagógicas. Porém esse crescimento ainda é muito sutil em vista da grande variedade de equipamentos disponíveis e recursos tecnológicos, bem como os investimentos voltados para a informatização da educação brasileira (Ferreira, 2008).

Dessa forma, apesar de ter ocorrido grandes investimentos no setor educacional, percebe-se que existem ainda grandes barreiras quanto ao uso das mídias na educação, uma vez que muitos docentes habituados com o sistema tradicional apresentam receio em utilizar esses recursos, por considerar que essas ferramentas são complicadas (Prado, 2003).

Da mesma forma, durante a realização do ensino remoto, os discentes apontam que as aulas remotas ocorreram com desconforto, sendo cansativo e exigindo grande disciplina e comprometimento muito maior que o ensino presencial (Nogueira, 2020).

De acordo com Dias e Pinto (2020, p. 546) no decorrer da pandemia, escolas e universidades passaram a investir e fazer o possível para atender seus alunos garantindo “o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente”, mostrando que não basta simplesmente investir em ferramentas

digitais, sem capacitar seus colaboradores, pois certamente essa ação contribui para uma piora no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que pode ter consequências negativas a curto e a médio prazos.

Entretanto, Góes e Cassiano (2020) mencionam que a partir do contexto da pandemia o ensino deve tomar novo direcionamento e as plataformas digitais passam a ser consideradas fundamentais como elemento único e exclusivo do sucesso em termos de enfrentamento da crise social que a sociedade mundial tem enfrentado com a covid-19, onde essas ferramentas têm se tornado um braço prolongado do docente.

Dessa forma, deve-se considerar que muitos professores tiveram que num espaço curto de tempo aprender a utilizar as plataformas digitais (*Google Classroom* e *Google Meet*, entre outras), tendo que “inserir atividades *online*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas materiais que ajudem o aluno a entender os conteúdos, além das usuais, aulas gravadas e *online*” (Dias; Pinto, 2020, p. 546).

Conforme Vieira e Silva (2020) o fechamento das escolas ocasionado pelas medidas de distanciamento social sugeridas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) levou o Governo a adotar um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação *online* e ensino remoto ou híbrido.

No que se refere ao segmento da EJA, essa modalidade de ensino tem sido ofertado por diversas plataformas públicas e privadas como o Ministério da Educação (MEC), Serviço Social da Indústria (SESI), entre diversas instituições de ensino que com a pandemia passaram a incorporar o segmento na modalidade Educação a Distância (EAD) (Nogueira, 2020).

Entretanto, quando se discute a Educação, e principalmente a EJA, deve-se considerar a realidade política, econômica e tecnológica que permeia o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, incorporando novos recursos didáticos e metodológicos no fazer pedagógico e o contexto socioeconômico do aluno (Dolinski, 2017).

Deve-se considerar também que o impacto das mudanças tecnológicas na sociedade exige profundas modificações no papel da escola, que deve interagir no desenvolvimento técnico e científico da modernidade, oportunizando maior acesso às diversas modalidades de ensino como a Educação a Distância (EAD) voltada para a EJA (Nogueira, 2020).

Entretanto, quando se fala na incorporação de conhecimentos tecnológicos a serem dominados pelos alunos, deve-se considerar que a modalidade de educação da EJA possui particularidades específicas, em especial pela faixa etária dos alunos atendidos, bem como a disponibilidade de acesso a tecnologias modernas (Brasil, 2013). Sendo assim, Freitas (2011) menciona que a educação é processo contínuo que contempla todas as idades, gêneros e etnias e deve contribuir para possibilitar a amplitude do ensino.

Logo, quando se trata da EJA no contexto da pandemia, deve considerar que anterior ao surto da covid-19, o Brasil já enfrentava diversos problemas na oferta e evasão dos jovens e adultos que optam pela modalidade EJA, e a pandemia trouxe a proximidade com as tecnologias educacionais, mas também mostrou o déficit que o país enfrenta com relação ao acesso à *internet* de qualidade e as ferramentas (computadores e celulares), bem como o panorama socioeconômico da população que busca a modalidade de ensino e por questões financeiras e de adequação de tempo acabam desistindo.

As Representações Sociais dos Jovens Estudantes da EJA

A análise das representações sociais dos alunos é uma série de interpretações da realidade (Moscovici, 2012). Essas interpretações da realidade, juntamente com os sujeitos da pesquisa, revelaram que, ao participarem dos grupos focais, buscavam discutir os temas currículo, juventude e cultura de forma aprofundada e intensiva, analisando as representações sociais dos alunos sobre o currículo, enfatizando a construção dos desafios e possibilidades dos percursos culturais. Em seguida, categorizamos as representações sociais da juventude a partir de entrevistas e grupos focais: juventude como faixa etária, juventude como valor, juventude como sinônimo de rebeldia e violência, juventude como cultura de ostentação (Moscovici, 2012, p. 77).

A representação social da juventude pelos alunos é compreendida como uma faixa etária. O rigor da idade é um elemento essencial que não atesta o enredamento e a diversidade inerentes aos jovens de diferentes origens de vida. Conscientização da juventude por faixa etária, consciência da urgência da nova reestruturação curricular exigida pelo fenômeno da infantilidade da EJA, desconhecimento da complexidade das questões postas pela cultura juvenil e a ideia de escola como “intercultural fluida” e os “espaços complexos” (Moreira; Candau, 2013, p. 15), o que pode dificultar a organização dos currículos relacionados à cultura jovem.

No entanto, outras representações sociais também se expressaram e transcendem faixas etárias, como a juventude como valor, considerado um comportamento que muitas pessoas encarnam na compreensão e na defesa de valores sobre um estilo de vida juvenil (Debert, 2010). Esses estilos de vida estão incorporados em roupas, cabelos, linguagem. Assim, a representação social como valor associa a juventude a comportamentos dinâmicos de vitalidade, realização e força, traços e comportamentos cobiçados e perseguidos como certo ideal social na sociedade (Ribeiro, 2004).

O uso de roupas, linguagem, penteados e adereços também são elementos de compreensão do valor da juventude, o que significa que adultos e idosos, independentemente da idade, podem ser vistos como jovens, dependendo de conexões e relacionamentos. A forma como os jovens vivem, o seu dinamismo, a sua forma de pensar e o fato de compreender a vida. Segundo Debert (2010, s.p), “a juventude perde sua associação com faixas etárias específicas e passa a manifestar um valor que deve ser conquistado e mantido em qualquer idade, adotando formas adequadas de consumo de bens e serviços”.

A juventude transcende os rigores da idade e adquire elementos e contornos de heterogeneidade, e assim é vista como um valor social, intrincado com os diversos estilos e modos da juventude de hoje. Nessa conjuntura, interpretar a juventude como um valor nos permite romper com estereótipos, minimizar imagens e ampliar nossa compreensão sobre o comportamento de todos que têm como alvo a juventude (Debert, 2010).

Além disso, outra representação social da juventude é compreendida pelos alunos como sinônimo de rebeldia e violência. O desenrolar dos cenários políticos, econômicos e sociais relevantes para o nosso país hoje finalmente criou um cenário de hostilidade, violência e vitimização entre um segmento de jovens do país que são os segmentos mais vulneráveis da sociedade a situações de morte e violência (Waiselfisz, 2015).

Como resultado, presenciamos e vivenciamos a violência envolvendo a vitimização juvenil em nosso cotidiano por meio das redes sociais e outros meios de comunicação, que se multiplicam quando reduzimos raça, gênero e classe social, comprometendo e dificultando como resultado O Projeto Viver (Abramovay *et al.*, 2002).

Entendemos, no entanto, que essa assimilação decorre da falta de compreensão crítica da atual situação da vida social, principalmente entre os jovens do país, especialmente aqueles de determinadas classes sociais, como argumentos inconsistentes (Fraga; Lulianelli, 2003).

A representação social dos jovens é sinônimo de rebeldia e violência, formando estereótipos de jovens violentos, uma resposta ao contexto e à vida cotidiana que esses jovens vivenciam, realizada e potencializada por meio das mídias sociais, televisão e rádio, cujos meios de comunicação são frequentemente acessados por jovens estudantes (Moreira; Candau, 2013, p. 19).

No entanto, essa representação social tem implicações no ambiente escolar da educação de jovens e adultos, dado o fenômeno da juvenilização, no sentido de reconstrução curricular, no sentido de desmascarar de forma tensa o estereótipo de que os jovens são agentes da violência e da desconstrução. Imagens relacionadas dos jovens permitem que eles compreendam criticamente os diferentes contextos da sociedade, mudando a forma como encaram e percebem a realidade dentro e fora da escola (Waiselfisz, 2015).

Por fim, a representação social da juventude como cultura do *show-off* se manifesta na forma como roupas, adereços e bens materiais criam tramas na vida juvenil. Estão associados à cultura de consumo, exibicionismo, roupas ostentação, celulares, estilos de vida, carros, joias, sapatos, chapéus, relógios etc., que formam um conjunto de elementos que identificam grupos de jovens que se vangloriam. A vida deles é transcrita como se justificando a juventude de uma maneira de se vestir, uma maneira diferente após a outra, sapatos novos, roupas novas, telefones celulares, novos produtos (Waiselfisz, 2015).

Para os jovens, uma cultura de exibição constitui um poderoso elemento de poder, identificação, inclusão e modificação do *status* social dos alunos dentro de

determinados grupos sociais. Dessa forma, tênis e chapéus de marca, relógios, roupas de “designer”, carros de luxo etc., são mais do que simples elementos de consumo social. São considerados marcadores da cultura juvenil, passaportes para grupos sociais, ferramentas de integração e reveladores da identidade grupal (Pais, 2003).

A juventude é transcendente e deve explorar não apenas “semelhanças prováveis ou relativas entre jovens ou grupos de jovens (por exemplo, em termos de situações, expectativas, aspirações, consumo cultural), mas principalmente as diferenças sociais entre jovens ou grupos de jovens que existem” (Pais, 2003, p.29).

Tomando este cenário como referência, e considerando a amplitude e complexidade das percepções dos jovens, é necessário que a escola transcendia as fronteiras da homogeneização para compreender e conceber a juventude em termos de sua história, sociedade, cultura e economia. No entanto, muitas escolas de EJA ainda veem os jovens de nível social, e ainda é difícil entender esse jovem específico que está se apresentando em sala de aula (Waiselfisz, 2015).

Do lado do currículo escolar, as representações sociais configuram este currículo como sendo documentos padronizados. Os cursos estão implicitamente vinculados à imagem do documento normativo do histórico de transferência, referente à formação acadêmica do aluno: notas (aprovado/reprovado), disciplinas, carga horária, observações e demais informações pertinentes a este documento (Moreira; Candau, 2013, p.15).

A falta de participação dos alunos na construção do currículo escolar como artefato de construção social e cultural resultou em um silêncio construído historicamente, alienação e negação do reconhecimento das diferentes trajetórias de vida dos alunos da EJA como [...] estruturas fechadas, não todo conhecimento. Ocorre que nem todas as disciplinas e suas experiências e leituras de mundo têm lugar nessas áreas cercadas (Arroyo, 2013, p.17).

Nesse sentido, a consideração de cursos de construção social no âmbito escolar escritos por alunos da EJA exige esforço, aproximação, conflito e disputas territoriais. O engajamento efetivo dos alunos é, portanto, uma das chaves para a compreensão da autoria curricular e deve ser revisitado e ressignificado corajosamente em um movimento constante de delinear e traduzir a composição diversa da escola, de decodificar a experiência e o ambiente, a individualidade dos jovens alunos da EJA e coletiva (Arroyo, 2013, p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto do Ensino Remoto Emergencial, revelou e aprofundou desigualdades históricas relacionadas ao acesso, à permanência e à inclusão digital. A pandemia expôs fragilidades estruturais do sistema educacional e demandou a ressignificação do papel docente, bem como a adoção de metodologias sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes da EJA. Conclui-se que a efetivação do direito à

educação nessa modalidade depende de políticas públicas que garantam condições materiais, formação continuada de professores e a valorização das experiências e representações sociais dos sujeitos da EJA como elementos constitutivos do currículo

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BALSANELLI, A.P. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: a aprendizagem há seu tempo.** São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

BRASIL. Portaria Ministerial n. 2.270, de 14 de agosto de 2002. Institui o **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.** Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: educação ao longo da vida.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, A. C. A.; NUNES, E. B. **A importância do estudo da geografia na EJA** (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia). Goytacazes: Instituto Federal Fluminense, 2017.

DIAS, E., PINTO, F.C.F. **A Educação e a covid-19.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., volume 28(108), pp.545–554, 2020.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M.R.; & MARTINS, S.N. **Metodologias ativas de ensino na sala de aula:** um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, volume 37, nº 1, 2016.

DOLINSKI, S.H. **As práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos:** uma reflexão necessária. Anais do Educere: XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2017.

FERREIRA, R.G.S. **Pesquisa em ensino de ciências: proposta tecnológica para definição de projetos.** (Dissertação de Mestrado). Manaus: UEA, 2008.

FIORI, R.; GOI, M.E.J. **O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus.** Revista Thema, 18 (ESPECIAL), pp.218-242, 2020.

FREITAS, M.A.B. **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, volume 92, nº 232, 2011.

GARCIA, J.V.; MACHADO, T.; & ZERO, M. **O papel do docente na educação de jovens e adultos.** Revista Científica de Letras, volume 9, nº 1, 2013.

GARNICA, T.P.B. **Representações sociais de professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem:** efeitos de um processo de intervenção (Tese de Doutorado). São Paulo: UNICAMP, 2018.

GÓES, C.B., & CASSIANO, G. **O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela covid-19.** Folha de Rosto, volume 6, nº 2, 2020.

GOMES, G. R. S. **Projeto de vida:** uma alternativa para se combater a evasão na educação de jovens e adultos – EJA (TCC). Brasília: UAB, 2010.

JANUÁRIO, G.; FREITAS, A.V.; & LIMA, K. **Pesquisas e Documentos Curriculares no Âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos.** Bolema, vol. 28, n. 49, 2013.

LOPES, S.P.; & SOUZA, L.S. **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** São Paulo: Editora Cereja, 2010.

MOREIRA, A.F.B.; & CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

NAIFF, L.A.M.; SÁ, C.P.; & NAIFF, D.G.M. **Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas.** Anais da IV Jornada Internacional... João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

NOGUEIRA, F. **Ensino remoto:** o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. Portal Eletrônico Porvir, Inovações em Educação, 2020.

NOVO, B.N.; PINHEIRO; A.; & MOTA, A.R. **O professor de educação de jovens e adultos.** Revista Jus Navigandi, 2019.

OLIVEIRA, C. **TIC'S na educação:** a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Pedagogia em Ação, volume 7, nº 1, 2015.

PORCARO, R.C. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente.** EccoS: Revista Científica, n. 25, 2011.

PRADO, M.E.B.B. **Pedagogia de projeto**, setembro, 2003. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br>.

PRADO, D. **O que é família**. Coleção Primeiros Passos. 2^a edição. São Paulo: Brasiliense, 2013.

RANGEL, C.; FERREIRA, F. **O cotidiano dos alunos e da classe de EJA**. Revista Científica FAESA, volume 1, nº 1, 2008.

SILVA, S.C. da. **O PROEJA nos campi do IFAM da cidade de Manaus**: um olhar sobre a trajetória da formação profissional (Dissertação de Mestrado). UFAM/PPGE, 2013.

SOGLIA, I.S.; SANTOS, C.S.P. **Educação de Jovens e Adultos**: expectativas e dificuldades. São Paulo: S. E., 2010.

STINGHEN, R.S. **Tecnologias na educação**: Dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar (TCC). Florianópolis: UFSC, 2016.

VIEIRA, M.F.; SILVA, C.M.S. **A Educação no contexto da pandemia de covid-19**: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, vol. 28, 2020.