

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM
MANAUS/AM: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

Manaus/AM

2022

LUCIANE LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM
MANAUS/AM: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profª Dra. Leni Rodrigues Coelho

Coorientador: Prof. Dr. Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Manaus/AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S586ee Silva, Luciane Lima da
Educação de jovens e adultos em uma escola municipal
em Manaus/AM : reflexões sobre as aulas remotas no
contexto da pandemia da COVID-19 / Luciane Lima da
Silva. Manaus : [s.n], 2022.
70 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.
Inclui bibliografia
Orientador: Coelho, Leni Rodrigues
Coorientador: Campos, Raimundo Sidnei dos Santos

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Remoto.
3. Pandemia. I. Coelho, Leni Rodrigues (Orient.). II.
Campos, Raimundo Sidnei dos Santos (Coorient.). III.
Universidade do Estado do Amazonas. IV. Educação de
jovens e adultos em uma escola municipal em Manaus/AM

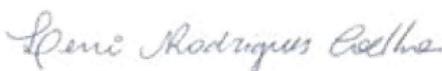
LUCIANE LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM
MANAUS/AM: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade do Estado do Amazonas, na
Escola Normal Superior, para a obtenção
do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 31/05/2022

BANCA EXAMINADORA



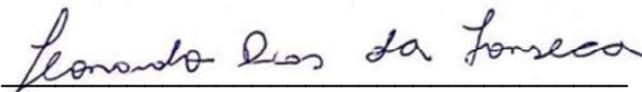
Orientadora

Prof.^a Dra. Leni Rodrigues Coelho
Universidade do Estado do Amazonas



Coorientador

Prof. Dr. Raimundo Sidnei dos Santos Campos
Universidade do Estado do Amazonas



Avaliador

Prof. Me. Leonardo Dias da Fonseca.
Universidade do Estado do Amazonas



Avaliadora

Prof.^a Dra. Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta
Universidade do Estado do Amazonas

Este trabalho é dedicado à minha mãe, fruto da Educação de Jovens e Adultos, e ao meu pai, por terem lutado pela minha educação e as minhas irmãs que sempre foram um grande exemplo para mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças e, principalmente, saúde em tempos tão sombrios que assolaram o mundo nos últimos anos. Senhor, agradeço Suas bênçãos em minha vida e peço que continue guiando os meus passos.

Aos meus pais, Socorro e Lázaro, que sempre foram minha base e que me apoiaram e lutaram pela minha educação; às minhas irmãs, Luciana e Luciene, por terem estado sempre comigo, incentivando-me e me acolhendo;

À minha orientadora, Leni Rodrigues Coelho, que é um exemplo de profissional, agradeço por toda paciência, cuidado e respeito;

Ao meu coorientador, Raimundo Sidnei dos Santos Campos, que é um excelente profissional, por sua empatia e dedicação.

Aos meus amigos que me incentivaram, acreditaram em mim e acompanharam toda essa trajetória.

A todos os colegas da UEA que compartilharam comigo as aulas, as dores e as alegrias desta caminhada;

Aos meus colegas de trabalho, que foram meu ombro amigo em momentos de ansiedade e dúvidas;

À ENS-UEA pela oportunidade e apoio durante todo o tempo que passamos aqui, especialmente, em um momento tão delicado como a pandemia.

E a todos os professores do curso, que contribuíram para minha formação.

Gratidão!

Significa que deveríamos ser lembrados pelas coisas que fazemos. Elas importam mais do que tudo. Mais do que aquilo que dizemos ou do que nossa aparência. As coisas que fazemos sobrevivem a nós. São como monumentos que as pessoas erguem em honra dos heróis depois que eles morrem. Como as pirâmides que os egípcios construíam para homenagear os faraós. Só que, em vez de pedra, são feitas das lembranças que as pessoas têm de você. Por isso nossos feitos são nossos monumentos. Construídos com memórias em vez de pedra.
(PALACIO, 2013, p. 72)

RESUMO

Com a pandemia da Covid-19, diversos setores da sociedade tiveram que suspender ou adaptar suas atividades, pois o distanciamento físico-social foi considerado uma das medidas adequadas para evitar a propagação do novo coronavírus. Neste contexto, as escolas precisaram repensar suas práticas e se adaptar ao Ensino Remoto, instituído em caráter emergencial para dar continuidade as aulas no período pandêmico. Mediante isso, este trabalho teve como temática compreender e problematizar as implicações trazidas pela pandemia para a Educação de Jovens e Adultos- EJA mediante o ensino remoto, utilizado para a não interrupção do calendário escolar em Manaus. Buscamos entender também como a pandemia representou um grande desafio não só para os profissionais da educação, mas também para os alunos, pois nem todos tiveram acesso à internet para realização de seus estudos. Tudo isso somado às dificuldades já enfrentadas pela EJA antes da pandemia, revelou-se uma fragilidade ainda maior dessa modalidade. A metodologia adotada na pesquisa é de abordagem qualitativa com trabalho de campo, com base no método histórico crítico-dialético, tendo sido utilizado como procedimentos de coleta de dados as entrevistas com os professores, os questionários com os alunos e a observação. Como resultado, constatamos que o ensino remoto agravou um cenário que já era fragilizado na EJA e que a pandemia trouxe a tecnologia como uma alternativa para a não interrupção do calendário escolar. O ensino remoto se mostrou excludente, seletivo e reforçou as desigualdades sociais já existentes em relação à EJA, uma vez que não existiu qualquer referência nos pareceres, diretrizes e portarias que regulamentaram o ensino remoto a respeito das fragilidades e diferenças que envolvem os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Remoto, Pandemia.

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SEA - Serviço de Educação de Adultos

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

MEB – Movimento de Educação de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

ABC – Ação Básica Cristã

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	16
1.1 As iniciativas da Educação de Adultos no Brasil (1930-1945)	16
1.2 Os desafios da Educação de Adultos no período de 1945 a 1964.....	17
1.3 A Escolarização de Adultos no regime militar (1964-1985)	27
1.4 A EJA na Nova república (1985- em diante).....	32
CAPÍTULO II - A EJA E O ENSINO REMOTO: AS TESSITURAS SOBRE OS FAZERES E SABERES DOS PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MANAUS/AM	40
2.1 O Ensino Remoto no período pandêmico da Covid-19	40
2.2 Trabalho docente na EJA no tempo da pandemia	42
2.3 Os limites e as possibilidades dos alunos da EJA no período pandêmico	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que está inserida na educação básica, atendendo, geralmente, alunos das classes populares, sendo, a maioria, trabalhadores que tentam fazer a conciliação de escola, trabalho, família e tantas outras situações específicas da rotina diária. Essa realidade exige da escola um posicionamento crítico na aquisição de uma proposta para atender esses estudantes.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 mostram que, no Brasil, apenas 45,1% dos domicílios possuem computador e, em se tratando do período em que a pandemia da Covid-19 elevou os índices de desemprego em todo país, precisamos refletir acerca de como esta modalidade específica e seus estudantes foram afetados nesse período.

Em 2020, não só o Brasil, mas o mundo foi surpreendido por uma pandemia de uma infecção chamada Covid-19 causada pelo vírus que ficou conhecido como novo coronavírus. De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021). Ainda de acordo com dados do Ministério, esse vírus pode ser facilmente transmitido durante um aperto de mão, por meio da tosse, espirro ou gotículas respiratórias:

De acordo com as evidências mais atuais, o SARS-CoV-2, da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por três modos: contato, gotículas ou por aerossol. A transmissão por contato é a transmissão da infecção por meio do contato direto com uma pessoa infectada (por exemplo, durante um aperto de mão seguido do toque nos olhos, nariz ou boca), ou com objetos e superfícies contaminados (fômites). A transmissão por gotículas é a transmissão da infecção por meio da exposição a gotículas respiratórias expelidas, contendo vírus, por uma pessoa infectada quando ela tosse ou espirra, principalmente quando ela se encontra a menos de 1 metro de distância da outra. A transmissão por aerossol é a transmissão da infecção por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) contendo vírus e que podem permanecer suspensas no ar, serem levadas por distâncias maiores que 1 metro e por períodos mais longos (geralmente horas) (BRASIL, 2021, s/p).

Diante da gravidade da situação e da rapidez com que o vírus se espalhava por todo mundo, as medidas não farmacológicas de contenção dessa doença

envolviam a higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes e, principalmente, distanciamento físico.

Devido às restrições sanitárias, que geraram a impossibilidade de continuação das aulas nos espaços escolares, em 17 de março de 2020, a Portaria nº. 343, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas remotas (BRASIL, 2020, s/p). O documento sugeriu também que cada instituição de ensino definisse as metodologias adequadas para essa adaptação. O parágrafo segundo dessa portaria, recomendava que:

Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, no dia 28 de abril de 2020, as diretrizes para orientar as escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Para a EJA, o CNE recomendou que “enquanto perdurar a situação de emergência sanitária, as medidas recomendadas para EJA devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho” (BRASIL, 2020, s/p).

Em Manaus, o decreto nº. 4.780, emitido pela Prefeitura, em 16 de março de 2020, declarou a situação anormal causada pelo vírus da Covid-19 por 180 dias. Com isso, todos os órgãos da administração pública tiveram que se adaptar ao que foi chamado de “tele trabalho”, instituído pelo decreto nº. 4.779, também emitido pela Prefeitura em 16 de março do mesmo ano. E, como já foi exposto, houve a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, mais conhecidas como aulas remotas¹.

A suspensão das aulas remotas não afetou somente os estudantes do Brasil, estima-se que 90% de estudantes de escolas e universidade tenham sido afetados no mundo todo (UNESCO, 2020). Diante desse cenário, as dificuldades já enfrentadas pela EJA ganharam uma nova face, pois a forma abrupta em que ocorreu essa mudança exigiu dos professores, gestores e alunos muita criatividade, ainda mais se

¹ O termo ensino remoto foi usado como alternativa à Educação a Distância, isso porque a esta modalidade de ensino já tem existência estabelecida.

tratando de uma modalidade de educação em que os desafios impostos pelas condições dos alunos são muito maiores (trabalho, filhos e outros).

O Brasil é um país onde a oferta da escolarização de jovens e adultos é insuficiente e quando existe, é, em muitos momentos, incompatível com a realidade desses alunos. Por isso, a garantia da sua existência no período de pandemia tem uma complexidade ainda maior (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com base nisso, em julho de 2020, foi realizado o Fórum EJA Brasil² e nele as principais necessidades da modalidade foram levantadas. Dentre as pautas discutidas no fórum, temos as principais ações necessárias para a EJA durante a pandemia:

Disponibilizar banda larga, como direito social, na forma de serviço público gratuito; plataforma pública, com expansão da Rede Nacional de Pesquisa (RNP); integração com TVs públicas, rádios públicas e redes sociais; e infraestrutura de tecnologia virtual, em sala de aula, como instrumentos de inserção no chamado ciberespaço com produção de transvídeos e construção de tipos textuais no celular, demonstrando as funcionalidades e aplicações na vida de cada educando(a) (FORUNS EJA BRASIL, 2020, p. 4).

Vale lembrar que o ensino remoto emergencial teve como objetivo dar continuidade ao ensino durante o período de isolamento físico. Segundo dados da UNESCO, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo mundo devido ao fechamento das escolas por conta da Covid-19 (UNESCO, 2021).

A partir daí o interesse na elaboração da presente pesquisa surgiu a partir do envolvimento com os alunos da Educação de Jovens e Adultos durante o estágio supervisionado III do curso licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas.

Para refletirmos sobre os novos desafios que surgiram nesse período pandêmico em Manaus e no Amazonas, buscamos dialogar com professores e alunos da EJA que vivenciaram essa situação atípica em 2020/2021. Diante disso, elegemos o seguinte problema de pesquisa: Como a escola trabalhou para superar as novas demandas trazidas para a Educação de Jovens e Adultos mediante o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19? De acordo com Gil (2019, p. 39), “[...] toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema ou indagação. Com efeito, o que se

² O Fórum EJA Brasil de 2020 ocorreu em julho de 2020 e por conta das restrições impostas pela COVID-19, o evento ocorreu de online com o objetivo de enfatizar a defesa do direito à educação para todos.

propõe com a realização da pesquisa é proporcionar respostas aos problemas mediante a utilização de procedimentos”.

Diante da problemática anunciada, estabelecemos as questões norteadoras: Quais foram as estratégias utilizadas pela escola para atender os direitos assegurados aos alunos da EJA durante o ensino remoto? Qual o papel dos professores da EJA para evitar a evasão escolar? Como os alunos da EJA lidaram com as tecnologias para o acesso às aulas remotas no período de pandemia?

Nesta investigação, tivemos o objetivo geral de compreender como a escola trabalhou para superar as novas demandas trazidas para a Educação de Jovens e Adultos mediante o ensino remoto, mais especificamente, tivemos como objetivos específicos: identificar quais foram as estratégias utilizadas pela escola para atender os direitos assegurados aos alunos da EJA durante o ensino remoto; verificar qual o papel dos professores da EJA para evitar a evasão escolar e averiguar como os alunos da EJA lidaram com as tecnologias para o acesso às aulas remotas no período de pandemia.

Não podemos entender o público da EJA como sendo um público que necessita de escolarização apenas. A educação de Jovens e Adultos envolve uma reparação histórica e, no Brasil, essa modalidade tem se configurado em um campo de disputas acerca do direito à educação para aqueles que sofreram e sofrem diferentes formas de exclusão social. Segundo Cunha (2021, p. 23), “a garantia do direito à educação, não se trata apenas do direito à escola, trata-se do direito à própria vida, na medida em que o acesso a ele potencializa afirmação da dignidade humana”.

Dessa forma, ao falarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano fundamental, devemos compreender que as políticas construídas em prol desse princípio estão marcadas por conflitos e contradições em torno das concepções da educação. A Educação de Jovens e Adultos, além do direito à educação em si, é caracterizada como um importante direito social, como cidadania e dignidade do indivíduo, princípios básicos do Estado Democrático de Direito. A partir dessa compreensão, a Constituição Federal de 1988 assegura as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade própria o direito ao ensino gratuito. Conforme o art. 208, inciso I:

O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 123 e 124).

Este direito representou um avanço ao que se refere à educação de jovens e adultos. Com isso, a EJA assume uma função importante de reconhecimento do valor do sujeito que foi vítima da falta de acesso à educação na idade certa, reconhecendo também o direito à igualdade perante todos. Assim, salientamos que: “[...] o reconhecimento desse direito permite [...] que a escolarização de jovens e adultos deixe de ser pensada como suplência, voltada para instrução e, provoca mudanças que vão muito além do que a atualização vocabular” (CUNHA apud SOARES, 2021, p. 26).

Para o desenvolvimento desta pesquisa em educação, adotamos o método histórico crítico-dialético, definido como um método de interpretação da realidade. Sobre o método dialético, Gamboa afirma que este método de pesquisa fundamenta-se “na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora)” (GAMBOA, 2001, p. 98).

Ainda sobre o método, Gil destaca que (2009, p. 14), “[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente”. Gamboa (2001) aprofunda mais a questão do método de pesquisa quando pontua que:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 2001, p. 97).

Em consonância com este método, a pesquisa será de natureza qualitativa. A qual, conforme pondera Triviños (2015), não se limita apenas à compreensão dos significados que surgem de determinados pressupostos, vai além, pois busca captar não apenas a aparência de um fenômeno, como também as causas de sua existência,

buscando explicar sua origem, suas contradições, suas qualidades para, assim, realizar um processo de transformação da realidade.

Com o objetivo de obter dados que nos ajude a entender essa temática, apropriamo-nos de ferramentas de pesquisas muito utilizadas em abordagens qualitativas, tais como a entrevista com os professores, os questionários com os alunos e a observação.

A entrevista é uma técnica utilizada para obter informações acerca de determinado assunto com o sujeito entrevistado. Segundo Rodrigues (2006, p. 94), a entrevista “[...] deve ser planejada para que o pesquisador possa obter informações claras e objetiva”. Portanto, elaboramos questões a partir de um roteiro com o intuito de entender melhor como os professores da EJA ministravam suas aulas remotas e quais as maiores dificuldades enfrentadas frente a essas demandas causadas pela COVID-19.

As entrevistas foram realizadas com três professores, sendo duas professoras de sala de aula e um professor do centro de mídias, de uma escola municipal de Manaus que atuaram ativamente durante o ensino remoto em 2020/2021 e compõem os sujeitos desta pesquisa. Às professoras da sala de aula, foram feitas 13 perguntas, conforme anexo 1, e ao professor do tele centro, foram feitas 5 perguntas (anexo 2).

Também usamos questionários (anexo 3) que foram aplicados aos alunos. O questionário é um instrumento de coleta de dados que consiste com uma lista de questões relacionadas com problema da pesquisa (RODRIGUES, 2006, p. 95). Esse instrumento foi constituído contendo 14 perguntas fechadas que foram aplicadas a 38 alunos, com o objetivo de entender melhor como eles fizeram para lidar com o ensino remoto, suas dificuldades e o modo como tiveram acesso às aulas.

Para auxiliar na análise dos dados obtidos, apropriamo-nos dos estudos de Gibbs (2008). Segundo o autor, “os dados qualitativos são essencialmente significativos, mas, mais do que isso, mostram grande diversidade” (GIBBS, 2008, p. 17). Ainda de acordo com Gibbs, a qualidade dos resultados é uma das características mais marcantes em pesquisas qualitativas. Por conta disso, elas demandam investimentos metodológicos que garantam a qualidade da análise de dados. Gibbs reforça ainda que, para uma discussão de boa qualidade, é necessário que a análise não assuma uma visão parcial dos resultados. Em relação à qualidade ética da

pesquisa, esse autor pontua que o pesquisador precisa ser cuidadoso e trabalhar para evitar ou minimizar possíveis danos que seu trabalho possa trazer aos participantes.

No que se refere à estrutura do trabalho, este foi organizado em dois capítulos. No primeiro, discorremos sobre a história da Educação de Adultos, a partir da Era Vargas, na qual surgiram as primeiras campanhas oficiais de alfabetização em âmbito nacional, ressaltamos a importância dos movimentos de educação popular, dando prosseguimento a educação de Adultos no período do regime militar, sobretudo, as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Ensino Supletivo. Por fim, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos como um direito garantido, constitucionalmente, no período pós-regime militar.

No segundo capítulo, discutimos sobre a Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia de Covid-19 em Manaus, bem como a forma como a escola, os professores e os alunos lidaram com esse cenário.

Com esta pesquisa, percebemos que o ensino remoto agravou um cenário que já era fragilizado na Educação de Jovens e Adultos. É inevitável que a pandemia trouxe a tecnologia como uma alternativa para a não interrupção do calendário escolar, contudo, buscamos mostrar com esta pesquisa que a maneira impositiva no qual o ensino remoto foi instituído não considerou as particularidades que envolvem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para finalizar, gostaríamos de convidar a todos para a leitura deste trabalho de conclusão de curso que buscou apresentar os principais desafios da Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia.

CAPÍTULO I - O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p. 22).

1.1 As iniciativas da Educação de Adultos no Brasil (1930-1945)

A Era Vargas teve início com a Revolução de 1930, que foi um passo importante na renovação do papel do Estado no Brasil. Nesse período a nação se afirmou como um todo, em contraste com o federalismo, até então vigente, firmado pelos interesses das oligarquias regionais. O objetivo dessa época era fortalecer e modificar o papel do Estado, o que ficou claramente expresso na Constituição de 1934.

Com o alto índice de pessoas não alfabetizadas, a educação era para poucos e, em decorrência da pressão das camadas populares por uma educação justa e igualitária, mudanças consideráveis nesse aspecto foram se concretizando.

O Brasil estava mergulhando em uma efervescência política e ideológica e, em 1932, com o apoio de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, surgiu o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional. Segundo Soares (1995) o manifesto veio:

[...] denunciando a inexistência no Brasil de uma “cultura própria”, estes educadores propunham um movimento de renovação educacional adotando o princípio “escola única”, pública e gratuita, para menores de sete a quinze anos, onde todos teriam uma educação igual e comum (SOARES, 1995, p. 41).

A partir dos debates em torno da educação, a Constituição 1934 foi incorporando parte dessas ideias e, em 1934, foi elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110):

[...] fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas

que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Com a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE), mediante o cenário que se desenrolava na época e com a força que movimentos populares ganhavam no final da década de 1940, a Educação de Adultos começou a se firmar como problema de política nacional e, com isso, o PNE tinha o dever de incluir em suas normas o ensino primário integral, gratuito, sendo que esse direito deveria ser extensivo aos adultos. Tínhamos então uma primeira tentativa de reconhecer a educação de adultos como um direito (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O período de 1934 a 1937, que antecedeu o Estado Novo, foi marcado por uma intensa participação política. Contudo, em 1937, com o golpe do Estado Novo, Getúlio Vargas modificou esse sistema de leis, a ponto de criar uma nova Constituição. Em 1938, o Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos (INEP) foi criado e “[...] representou significativa relevância, pois realizou estudos técnicos acerca do cenário educacional brasileiro” (COELHO, 2022, p. 32-33).

Em 1942, com base nos estudos e pesquisas do INEP, criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que deveria realizar um programa progressivo de ampliação primária, incluindo o ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000; COELHO, 2022).

Já no final do Estado Novo, deu-se início o que ficou conhecido como Era do Populismo e, com isso, tivemos novas modificações para a educação. Esse período se dá no Brasil entre 1945 e 1964, quando podemos notar que os governos reconheceram, de certa forma, os anseios populares e passaram a reagir a esses anseios através de uma política de massa.

1.2 Os desafios da Educação de Adultos no período de 1945 a 1964

Desde o início da década de 1940, a educação de adultos estava em alta e foi somente a partir desse período que passou a ser tratada como algo significativo para a educação brasileira. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111):

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período

colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Apenas a partir da década de 1940 e com mais força, ainda, na década de 50, foi que a Educação de Jovens e Adultos começou a emergir como uma questão de prioridade para o país. Nesse período, começaram a surgir os movimentos populares, e o governo começou a reagir a esses movimentos mesmo que timidamente. Com isso, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à Educação de adolescentes e adultos que passou a se firmar como uma ação de política pública, com verbas vinculadas em todo território nacional. “Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Contudo, Soares (1995) afirma que durante o processo de redemocratização o interesse do Governo Vargas na Educação de Jovens e Adultos se dava na medida em que se esperava um aumento na “formação de novos contingentes de eleitores dentro do espírito getulista”, tendo em vista que apenas os alfabetizados tinham direito ao voto (1995, p. 55).

Ao longo da República populista no Brasil, vemos que os Estados Unidos começam a influenciar o Brasil e essas influências geraram superioridades regionais, ou seja, algumas regiões tiveram maior desenvolvimento em relação a outras. Temos, com isso, o inchaço dos centros urbanos, aumento da inflação e uma grande diferença na concentração de renda que resultaram com um agravamento da pobreza.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser investidos no plano geral de Ensino Supletivo que seria destinado a adolescentes e adultos. No âmbito internacional, após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Com isso, crescia a pressão internacional para que cada vez mais os países considerados “subdesenvolvidos” investissem em políticas públicas para conter a desigualdade e no mundo todo se percebia a importância do papel da educação e, em especial, a educação de adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Contudo, conforme afirma Soares (1995):

O FNEP propiciou o crescimento de unidades de escolares criando com isso condições para que as matrículas primárias crescessem em maior proporção que nos períodos anteriores. [...] A qualidade do ensino, já considerada precária no início da redemocratização ficou ainda mais comprometida com a expansão da rede escolar. [...] Dessa forma o problema da educação de adultos se coloca intimamente ligado ao ensino elementar (1995, p. 56).

A expansão desordenada e sem planejamento da rede escolar e a baixa qualidade do ensino, visto que os cargos de professores passaram a ser negociados pelos políticos locais, foram responsáveis pelo alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos, o que motivou a criação de programas de alfabetização voltados para esse público, nessa época.

Diante desse fato, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi instalado em nível nacional como um serviço do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde e sua finalidade era reorientar e coordenar, de modo geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Inicialmente, o SEA foi constituído por quatro setores:

O Setor de Administração (S.A.) ficou responsável pelos trabalhos de pessoal, material e movimentação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, quota-parte de 25%. O Setor de Planejamento e Controle (S.P.C.) ficou responsável pelos estudos gerais de localização das classes de ensino, redação dos projetos e controle dos resultados do plano. O Setor de Orientação Pedagógica (S.O.P.) tratou das tarefas de organização de todo o material e redação das instruções didáticas distribuídas aos docentes. Finalmente, o Setor de Relações com o Público (S.R.P.) ficou responsável pela promoção e incentivo à campanha de voluntariado e à cooperação de entidades coletivas na realização do plano, no sentido de melhor esclarecer o público quanto a seus objetivos e resultados (SOARES, 1995, p. 69).

Esse movimento em favor da Educação de Jovens e Adultos ficou conhecido como a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Soares conta que essa campanha “foi um marco importante no processo de constituição do campo teórico-prático da área” (SOARES, 1995, p. 59). A campanha tinha como principais objetivos a criação de 10 mil classes de ensino destinadas a adolescentes e adultos analfabetos, distribuídas em diversas regiões do país e ainda o estímulo e coordenação de atividades de todos que desejassem colaborar com o programa, uma das bases principais da campanha foi a ação dos voluntários (SOARES, 1995).

A campanha foi tida como um esforço jamais tentado em nível nacional. Seu plano admitia o funcionamento de classes para dois turnos em dias alternados – turno

de adolescentes e turno de adultos – pois a campanha tinha a meta de matricular meio milhão de alunos.

Contudo, a partir de 1954, a Campanha começa a entrar em declínio, o voluntariado começa a ficar cada vez mais escasso, a execução dos planos em diversos estados passa a ser frequentemente fictícia e a qualidade do ensino missionário era extremamente precária (SOARES apud PAIVA, 1995, p. 60)

Apesar disso, essa campanha foi importante, pois, a partir dela, começou a ser criada a infraestrutura para que estados e municípios pudessem atender ao público da Educação de Adultos. Sobre essa campanha, Coelho (2022, p. 34) afirma que:

No contexto em que foi desenvolvida, havia a concepção de que o indivíduo desprovido de escolarização era marginalizado e improdutivo, sendo o responsável pelo atraso do país e, por isso, precisava ser escolarizado para viver melhor em sociedade.

Outro acontecimento importante, em 1947, foi a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que ocorreu entre os dias 25 e 28 de dezembro, no Rio de Janeiro. O evento foi realizado “[...] a partir da iniciativa do Centro de Professores Noturnos e da Prefeitura do Distrito Federal, que contou com a colaboração do Ministério da Educação e Saúde” (COELHO apud SOARES, 1995, 2022, p. 33). Os trabalhos apresentados foram organizados de acordo com cinco temas centrais, sendo eles: a realidade da Educação de Adultos no país; aspectos sociais do problema; questões de administração escolar; questões do pessoal docente e aspectos de orientação didática. O evento foi um marco para o registro das ideias e das práticas educativas voltadas para a educação de adultos que estavam sendo desenvolvidas nesse período.

Na década de 1950, outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Saúde, como, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e tinha como objetivo “[...] colaborar com a educação rural brasileira, mostrando a importância da organização comunitária para o desenvolvimento da população que residia em localidades afastadas dos centros urbanos” (COELHO apud PAIVA, 2000, p. 34).

A CNER surgiu como resposta a dificuldades apresentadas pelo CEAA e buscou levar aos indivíduos de comunidades rurais os conhecimentos teóricos e

técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana. “No entanto, a CNER não apresentou os resultados esperados pelo Ministério da Educação e Saúde e, progressivamente, os recursos foram sendo retirados, o que ocasionou a sua extinção em 1963” (COELHO apud PAIVA, 2000, p. 34).

Diante das novas demandas educacionais causadas pelas mudanças sociais, econômicas e culturais, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958. Na oportunidade, surgiram reflexões sobre a importância de definir um espaço específico para a educação de adultos, assim como, a necessidade de repensar o método pedagógico utilizado para alfabetizá-los. Até então, o adulto não alfabetizado era visto como incapaz, o que contribuía para o preconceito contra pessoas analfabetas, contudo, com a realização do evento, havia uma nova perspectiva sobre a pessoa não alfabetizada e, com isso, a necessidade de uma prática pedagógica menos excludente e discriminatória.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreu entre os dias 09 e 16 de julho e teve como presidente o então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, Heli Menegale. Segundo Coelho (2022, p. 35), o congresso tinha como finalidade “[...] discutir e elaborar novas diretrizes para esse segmento, já que se buscava o desenvolvimento e a educação se apresentava como a principal ferramenta para esta transformação”.

No evento, quatro temas principais foram discutidos a partir das teses apresentadas, sendo o primeiro ligado ao “Levantamento e a análise da evolução e da situação atual da educação de adultos no Brasil”. O segundo tratava sobre “A educação de adultos: suas finalidades, formas e aspectos sociais”. O terceiro foi “A educação de adultos e seus problemas de organização e administração”. E por último, o tema “Os métodos e processos da educação de adultos” (SOARES, 1995, p. 126-131).

Já no Seminário Regional, que foi o preparatório para o Congresso, o educador Paulo Freire destacava a importância de um processo educativo que levasse em consideração a história de vida do educando.

No entanto, essa situação deve ser considerada nas condições gerais de inquietação do processo político naquele momento histórico, pois diversos grupos, juntamente com as classes populares, buscavam uma forma de sustentação política para suas propostas. Partindo dos interesses políticos dos governantes da época e

como apenas tinha direito a voto os alfabetizados, surgiu a necessidade de os governos populistas proverem alfabetização para as pessoas analfabetas que seriam potenciais eleitores. Para Haddad e Di Pierro (2000):

[...] a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (2000, p. 113).

Foi criada então, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que tinha como objetivo “elevar o nível educacional e cultural da população carente por meio de seus programas e sua proposta era melhorar a educação em todos os níveis de ensino” (COELHO, 2022, p. 35). Contudo, a campanha não apresentou os resultados esperados e enfrentou problemas por conta da resistência dos interesses políticos em voga, na época, o que levou a sua extinção em 1963.

Apesar de não obterem os resultados prometidos (acabar com o analfabetismo no Brasil), não se pode ignorar o fato de que as campanhas como a CEAA, CNER e CNEA foram importantes para que a Educação de Adultos assumisse uma nova face.

Em meados da década de 60, aconteceram grandes mudanças nas esferas políticas, sociais, educacionais e religiosas do país. Essas mudanças se deram por meio de movimentações feitas por intelectuais, políticos e estudantes que se afirmaram como sujeitos dedicados à formação e autonomia das "massas" reprimidas/subordinadas, o que resultou em discussões sobre igualdade de direitos e ampliação do conceito de educação para as camadas populares (COELHO, 2022).

Paralelo a isso, houve nessa época uma intensa atuação dos movimentos populares em prol da Educação e da Educação de Adultos, como, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular, os “Centros Populares de Cultura” que foram criados em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido pela Igreja Católica e o Movimento de Cultura Popular em Recife, liderado pelo educador Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Movimento de Cultura Popular (MCP) surgiu em Pernambuco, em 1961, por iniciativa de um grupo de intelectuais. O principal objetivo do movimento era a valorização da educação dos menos favorecidos, assim como a diminuição dos altos

índices de analfabetismo e ampliação da cultura popular. “O MPC organizou-se em três grandes departamentos: o de Formação de Cultura, o de Documentação e Informação e o de Difusão de cultura” (SOARES, 1995, p. 140). Os programas do MCP eram transmitidos via rádio com a intenção de alfabetizar adultos durante a semana e divulgar conteúdos musicais e teatrais nos finais de semana.

O movimento desenvolveu suas atividades de 1961 a 1963 e, segundo Coelho, “as programações buscavam o desenvolvimento intelectual, cultural e político da população, tendo em vista uma perspectiva de justiça e igualdade social, por isso não havia um foco em determinado nível de ensino ou faixa etária” (2022, p. 39).

Nesse período, também foram criados os Centros Popular de Cultura (CPC) vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE). O CPC tinha como principal objetivo despertar o interesse dos jovens, buscando o desenvolvimento de “uma arte popular revolucionária”, por meio do teatro de rua, do cinema, da música e de cursos variados, que abordavam questões relacionadas aos problemas sociais, econômicos e políticos” (COELHO, 2022, p. 39).

Outro acontecimento importante dessa época, foi uma experiência educacional idealizada por um nome que entrou para história da educação, principalmente quando se trata de educação de adultos, Paulo Freire, que defendia uma educação “conscientizadora, capaz de levar os indivíduos a refletirem acerca de sua própria história, a transformarem suas realidades e de reconhecerem a importância de uma sociedade livre da opressão” (COELHO, 2022, p. 40).

A proposta educacional sugerida por esse educador ficou conhecida como “método Paulo Freire” e buscava a alfabetização dos adultos por meio da discussão de suas experiências de vida e por meio das palavras presentes na realidade desses sujeitos. Segundo ele, era preciso estimular uma educação baseada na realidade dos sujeitos e que estes precisavam fazer parte desse processo, visto que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1999, p. 43)

No método desenvolvido por Paulo Freire, a educação deveria preparar o educando para ser capaz de transformar a sociedade em que vivia, tornando-a mais justa, igualitária e humana. Freire defendia também uma nova visão do indivíduo analfabeto ou com baixa escolarização. Na concepção de Freire, “acreditava que a expressão ‘educar’ estava associada à infância, que carecia de guardiões, o que não

era o caso dos adultos, uma vez que representam a ideia de maturidade, experiência e responsabilidade” (COELHO, 2022, p. 41).

Podemos notar que esse período foi marcado pela atuação dos movimentos populares e foram abertos diálogos entre diferentes segmentos da educação, mas as áreas de educação de adultos e cultura popular receberam atenção especial. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou, em 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife-PE (COELHO apud SOARES; FAVERO, 2009, 2022). Esse encontro buscava discutir as experiências desenvolvidas pelos diversos movimentos de alfabetização de adultos em todo país. Segundo Coelho (2022):

Pretendia-se, com a realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, reunir os representantes das entidades estudantis, sindicais, associações culturais e todos aqueles que se interessavam em discutir a educação e a cultura popular (COELHO, 2022, p. 41).

Outro importante acontecimento surgido em 1961 com base nos princípios de Paulo Freire, foi o Movimento de Educação de Base, financiado pelo Governo Federal, sendo um importante movimento para a Educação de Adultos no Brasil. O MEB, como ficou conhecido, estava ligado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil e tinha como objetivo alfabetizar adultos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, por meio de escolas radiofônicas (COELHO, 2022). Ainda de acordo com a autora:

A ideia de criar escolas radiofônicas para desenvolver as atividades do MEB ocorreu a partir do momento em que o candidato à presidência da República Jânio Quadros realizou visita eleitoral a Sergipe e conheceu as ações desenvolvidas pela escola radiofônica da Diocese de Aracaju (COELHO, 2022, p. 42).

Além desses acontecimentos, a atuação da Igreja Católica foi essencial para o MEB, pois a existência de emissoras católicas foi fundamental para alcançar “as populações do meio rural, uma vez que o difícil acesso às regiões mais longínquas e a falta de recursos deixavam a população campesina à margem da sociedade” (COELHO, 2022, p. 44).

Mais que simplesmente alfabetizar pessoas, o Movimento de Educação de Base preocupava-se em oferecer uma educação transformadora que valorizasse a realidade cultural do indivíduo e o ajudasse a se situar perante a sociedade.

O programa foi oficializado pelo acordo firmado por meio do Decreto nº. 50.37034, publicado pelo Governo Federal, em 21 de março de 1961, entre a Igreja Católica e a União que estabelecia um plano de trabalho quinquenal (1961-1965) para a execução do programa. Para isso, o trabalho desenvolvido pelo MEB era realizado por monitores e estes eram acompanhados por supervisores que visitavam os contextos locais onde o programa executava suas ações. Segundo Coelho, pretendia-se assim:

[...] conhecer os desafios e as possibilidades para, coletivamente, buscarem soluções para as situações-problema, possibilitando aos estudantes a oportunidade de ação e de engajamento em diferentes atividades. Em suas práticas pedagógicas, o MEB buscou sensibilizar o homem perante a sociedade por meio de motivações e mudanças de atitudes, conduzindo-os ao processo de politização (COELHO, 2022, p. 44).

Em 1961, o MEB contava com 11 sistemas e foi gradativamente ampliando sua área de atuação, chegando a 60 sistemas, em 1963, em diversas regiões do país, como Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Para a implementação de um sistema do MEB, o bispo local deveria manifestar interesse, juntamente com o governo estadual.

Quanto ao papel da igreja na condução do movimento, Coelho conta que “estava ligada às seguintes razões: de um lado, a Igreja que assumia a função de educar e evangelizar e, do outro, interesses políticos como a ampliação do contingente eleitoral e a redução do analfabetismo” (COELHO apud KADT, 2022, p. 44). No entanto, começaram a surgir divergências entre a Igreja e o Estado, e o movimento começou a perder espaço em vários estados brasileiros. E apesar de, em 1964, o movimento atingir o ponto mais alto de sua existência, alcançando cerca de 400 mil alunos, com o golpe militar, o programa perdeu ainda mais força:

A partir de 1964, o MEB passou a enfrentar dificuldades em consequência não apenas das suas atividades de cunho mais conscientizador, mas também pela relação divergente estabelecida no âmbito político e pelos cortes de recursos financeiros essenciais para a continuação do trabalho (COELHO, 2022, p. 46).

O clima de desconfiança era cada vez maior e, com isso, o MEB acabou cedendo às pressões do governo, redefinindo seus objetivos, suas diretrizes e metodologias para poder sobreviver a este período, atuando mais em uma perspectiva evangelizadora que conscientizadora. Com isso, o programa assumiu uma posição menos comprometida com as lutas em prol das desigualdades sociais, mas isso não

ocorreu em todas as regiões onde o movimento acontecia e, com isso, nos estados que não se adequaram à nova ordem, os sistemas do MEB foram fechados (COELHO, 2022).

Esse período foi marcado pela repressão e intensa fiscalização e, perante as divergências entre a Igreja e o Estado, a situação do MEB tornou-se insustentável até que, a partir de 1967, o Movimento começou a perder espaço em vários estados brasileiros, pois muitos sistemas preferiram encerrar as atividades por diversas razões, dentre elas, questões ideológicas e falta de recursos.

Mas isso não significou o fim do MEB, pois a partir desse momento o programa começou a ganhar terreno em regiões menos politizadas como a Região Norte. Com isso, e buscando sua manutenção durante o Regime Militar, o MEB nessa região do país repensou suas práticas, passando de uma prática educativa emancipadora para uma mais voltada à alfabetização e evangelização (COELHO, 2022).

Esse período foi marcado pela atuação de movimentos sociais em prol da Educação de Jovens e Adultos em diversas regiões do país. Segundo Soares “a repercussão que tiveram esses movimentos, no contexto da sociedade da época, pode ser vista pela sua proliferação por todo país às vésperas do golpe de 64”. (SOARES, 1995, p. 141).

Com o golpe de 64, os movimentos de alfabetização de adultos não foram extintos e sim redefinidos, ainda havia interesse do Estado nesses programas, mas sua redefinição foi necessária, pois suas ações representavam riscos aos interesses da classe dominante.

Diante disso, o Governo federal lançou, então, uma nova campanha nacional de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº. 5.379/1967 e, em 1971, o Ensino Supletivo, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 5.692/1971).

A relação entre educação e desenvolvimento econômico também foi uma grande marca nesse período, ainda mais com a posse de Juscelino Kubitschek (JK). No período em que JK foi presidente e a política nacional desenvolvimentista foi apresentada à população, o governo JK começou a questionar a eficácia das campanhas realizadas até aquele período, para a formação de mão de obra qualificada para a industrialização que crescia no país.

1.3 A Escolarização de Adultos no regime militar (1964-1985)

O Regime Militar instaurado pelo golpe de 64 mudou os rumos da Educação de Jovens e Adultos no país. O plano político é marcado pelo autoritarismo, sendo um dos períodos mais conflituosos para o Brasil, ainda mais quando se trata de Educação. Nesse período, as mudanças políticas, econômicas e socioculturais eram feitas em função do ideário militar. Entre 1964 e 1985, o Brasil viveu sob o regime de ditadura militar que restringiu as liberdades individuais e políticas, censurou a opinião pública, a imprensa e as artes, criminalizando e torturando opositores.

A partir disso, o Estado exercia sua função de coerção, e a repressão foi a resposta à atuação dos movimentos que lutavam pela educação. A Educação de Adultos não poderia ser esquecida nesse período, pois nela havia um importante canal de mediação com a sociedade e a pressão internacional sobre as “nações atrasadas” colocava na educação e, sobretudo, na educação de adolescentes e adultos, um olhar mais cuidadoso por parte das lideranças do governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de alfabetização de caráter conservador eram incentivados. Um desses programas foi a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que era dirigida por um grupo de religiosos protestantes norte-americanos e ganhou status de programa nacional tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. A Cruzada se tornou praticamente um programa semioficial do governo militar e servia de maneira assistencialista aos interesses desse regime. Contudo, a partir de 1968, o programa começou a receber críticas e foi extinto gradativamente entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Para o governo da época, a educação e, em especial a Educação de Adultos, era um canal importante de mediação com a sociedade. Havia também uma necessidade de conciliar os baixos níveis de escolaridade da população com o modelo de uma grande nação que o Regime Militar propunha na época. Perante isso, o governo se viu desafiado a instituir um programa capaz de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais legítimo, e que, ao mesmo tempo, atendesse aos interesses hegemônicos do modelo implementado pela ditadura militar.

Com isso, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa tinha como proposta a alfabetização de adultos e promover uma educação continuada e surgiu como uma alternativa à Cruzada do

ABC. O MOBRAL buscava atender aos interesses políticos do governo militar ao mesmo tempo em que servia como uma resposta aos anseios da sociedade por uma educação que atendesse aos adultos não alfabetizados.

Por estar vinculado ao Ministério do Planejamento, o programa era orientado seguindo o modelo proposto pelo Regime Militar de consolidar os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (COELHO, 2022). Ainda de acordo com Coelho (2022, p. 53-54):

Em nome do desenvolvimento e do progresso, o MOBRAL lançou um discurso com o intuito de convencer a sociedade de que os problemas enfrentados no país eram exclusivamente de ordem educacional, colocando o analfabetismo como o único responsável pelo atraso.

A partir daí, o MOBRAL começou a se configurar como um programa que, ao mesmo tempo, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e aos objetivos políticos do governo militar. Segundo Paiva (1982) esse programa também era uma maneira de obter informações sobre o que acontecia nos municípios do interior do país e nas periferias. A autora pontua que, com o programa:

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1982, p. 99).

A presidência do MOBRAL³ foi concedida ao economista Mario Henrique Simonsen, que administrou o programa juntamente com o então Ministro da

³ O programa foi implantado seguindo três características básicas:

A **primeira** delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A **segunda** característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero. A **terceira** característica era a centralização de direção do processo

Educação, coronel Jarbas Passarinho. Os recursos destinados a esse programa foram obtidos de forma voluntária, sendo 1% do imposto de renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da loteria esportiva. Com o intuito de facilitar a arrecadação para o MOBRAL, pregou-se o discurso de que o movimento iria contribuir para o desenvolvimento do país e eliminar o analfabetismo até 1980 e, assim, o setor empresarial contaria com a mão de obra de trabalhadores alfabetizados (COELHO, 2021; HADDAD e DI PIERRO, 2000).

As características desse programa tinham como objetivo criar uma estrutura adequada para atender ao objetivo político de estabelecer uma campanha de massa com controle doutrinário.

Inicialmente, o MOBRAL foi dividido em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª série do primeiro grau. Soares ressalta ainda que “sua centralização administrativa e pedagógica resultou em programas de alfabetização com características uniformes em todo território brasileiro” (1995, p. 163).

O Mobral montou uma organização em três níveis, sendo eles o Mobral central, as coordenações estaduais e as comissões municipais. Segundo Soares:

Os cargos e os postos de chefia do MOBRAL eram ocupados por indicações de grupos políticos sintonizados com o poder federal, estadual e local. Com isso, a hierarquia, na estrutura do MOBRAL, procurava garantir o controle para a coordenação regional para a municipal que, por sua vez, as enviava ao monitor (1995, 162).

No auge do controle autoritário na ditadura militar, o MOBRAL chega com uma promessa de acabar como o analfabetismo em 10 anos, “classificado como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médici” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115-114). O programa foi imposto sem a participação de educadores e da sociedade.

De acordo com Coelho (2022), o MOBRAL foi um dos programas de alfabetização de adultos que mais recebeu recursos do Governo Federal, contudo os

educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115). (Grifos do autor)

resultados não foram satisfatórios e, por isso, começou a perder espaço, sendo extinto em 1985. O seu sucessor foi a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

Com a ideia de uma educação democrática, o MOBREAL, programa do governo militar ficou estigmatizado como um modelo de educação excludente e de baixa qualidade e deu lugar à Fundação Nacional de Para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. A Fundação EDUCAR herdou a estrutura e funcionários do antigo programa, contudo:

Assumi a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Após esse período de ditadura militar, as práticas pedagógicas, que antes eram exercidas quase que clandestinamente, ganharam espaço e passaram a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Assim como o MOBREAL, temos nesse período o surgimento de outro programa voltado para tentar resolver o problema do alto índice de analfabetos no país: o Ensino Supletivo. De acordo com Haddad e Di Pierro:

O Ensino Supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (2000, p .116).

O ensino supletivo foi regulamentado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB nº. 5.692/1971. Ainda de acordo com a lei, o ensino supletivo seria então realizado de duas formas: cursos e exames supletivos. De acordo com Soares:

Os cursos teriam que ajustar a estrutura, a duração e o regime escolar às suas finalidades de suprir a escolarização aos jovens e adultos que não a tivessem. Para isso, deveriam ser ministrados em classes ou mediante utilização de meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de alunos. Os exames supletivos compreenderiam a parte do currículo relacionada ao núcleo comum, estabelecida pelo Conselho Federal

de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudo em caráter regular (1995, p. 169).

A lei nº. 5.692/1971 traz ainda, em seu artigo 24, que o ensino supletivo teria como finalidade “suprir a escolarização regular para adolescente e adultos que não a tenha seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, s/p).

Contudo, os fundamentos e características desse ensino foram descritos em outros dois documentos, sendo o primeiro o Parecer do Conselho Federal, nº. 699, de autoria de Valnir Chagas e o segundo, um documento intitulado “Política para o Ensino Supletivo” elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao governo federal, tendo como redator Valnir Chagas.

O ensino supletivo foi apresentado como um projeto de ensino avançado para época, ou seja, um projeto educacional moderno e acessível. Sua questão metodológica se ateve às soluções de massa, procurava-se educar toda uma sociedade. Segundo Soares, o ensino supletivo foi:

Proposto pelo relator como o maior desafio aos educadores brasileiros, o ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no País e no mundo (1995, p. 170).

Assim, esse “projeto de escola do futuro” ia de encontro com as experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, onde a interação social e o trabalho em grupo faziam parte da rotina escolar. O Ensino Supletivo tinha como proposta recuperar o “atraso” e formar uma mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional. A ideia era implantar um novo modelo de escola buscando assim, responder aos objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para isso, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. A suplência tinha como finalidade prover escolarização regular para aqueles que não tivessem seguido os estudos na idade própria.

O suprimimento tinha como objetivo o aperfeiçoamento ou atualização para os que teriam seguido o ensino regular, esse aperfeiçoamento/atualização se daria pela volta do sujeito a escola repetidas vezes.

A aprendizagem seria a formação metódica no trabalho, por meio de instituições como SENAI e SENAC. A qualificação tratava da profissionalização de mão de obra, sendo basicamente um programa de cursos oferecidos, mas sem ocupar-se com a educação e sim para atingir um objetivo de formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD e DI PIERRO, 2000; SOARES, 1995).

Haddad e Di Pierro (2000) pontuam que “o Ensino Supletivo concebido pelos documentos legais deveria estruturar-se em um Departamento no Ministério da Educação e Cultura, o Departamento de Ensino Supletivo (DESu)” (2000, p. 118). O DESu tinha uma direção geral, sua função era de coordenar o desenvolvimento de todas as atividades de educação de adultos a nível nacional.

Apesar de ter sido apresentado à sociedade como um projeto de escola moderna, sua estrutura metodológica “se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Ou seja, o Ensino Supletivo surgiu como uma resposta rápida que ofertaria uma escolarização neutra e que serviria a todos, sem se preocupar com o contexto e história de vida de cada aluno.

Podemos perceber, nesse período, que, mesmo durante a ditadura militar, a pressão internacional e a necessidade das camadas populares por uma educação para todos fez com que a Educação de Jovens e Adultos, materializada no Movimento Brasileiro de Alfabetização e na forte ênfase depositada no ensino supletivo, fosse uma das prioridades do governo nesse período.

Os anos seguintes à ditadura militar trouxeram novos desdobramentos em vários setores da sociedade, e com a educação não foi diferente. A tão sonhada democracia e a Constituição federal promulgada em 1988 realizaram mudanças significativas no que se diz respeito à garantia de direitos e mais ainda à garantia de uma educação mais justa e igualitária.

1.4 A EJA na Nova república (1985- em diante)

Com uma ideia de democracia e liberdade, após o período da ditadura militar, os movimentos sociais começaram a ganhar força novamente. A educação ganhou novos direcionamentos e, com isso, houve o reconhecimento do direito de jovens e adultos a uma educação pública, gratuita e universal. A Constituição Federal (CF) de

1988 prevê, segundo o Art. 205, que todo cidadão brasileiro tem direito a uma educação de qualidade e obedecendo as suas especificidades:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123)

Esse direito é garantido inclusive àqueles que não tiveram acesso a esse direito na idade certa, como assegura. Art. 208, da CF de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123).

Além de assegurar o direito à educação para todos, a Constituição de 1988 também estipulou um prazo de dez anos para que o Brasil concentrasse esforços em prol da universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo no país. Isso significou o reconhecimento de um direito essencial à dignidade humana, que é o direito à educação (SOARES, 1995)

Nesse período, as práticas pedagógicas, que antes eram exercidas quase que clandestinamente, ganharam espaço e passaram a influenciar as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, temos o surgimento de um novo programa voltado para a Educação de Jovens e Adultos: a Fundação Nacional de Educação, ou EDUCAR. Esta surgiu em 1985 e foi regulamentada pelo Decreto nº. 92.374, do Governo Federal, em 1986, e, apesar de ter herdado do MOBRAF funcionários e as estruturas burocráticas, incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas.

A EDUCAR buscava apoiar instituições governamentais e não governamentais que desenvolvessem educação básica de jovens e adultos, por meio de cooperação técnica e recursos financeiros e materiais. Ou seja, A Fundação:

[...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

Portanto, a Fundação assumiu o papel de órgão de fomento e apoio técnico e manteve também uma estrutura nacional de pesquisa e produção de material didático. Também assumiu a função de fomentar o atendimento nas séries iniciais do 1º grau, bem como a formação e aperfeiçoamento dos educadores. A extinção da Fundação EDUCAR, no governo Collor, em 1990, foi uma grande surpresa para os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições, que eram mantidas por convênios com a Fundação. Esta extinção se constituiu em umas das várias medidas desse governo que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa em busca de um ajuste das contas públicas para controle da inflação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a Fundação Educar extinta, Collor prometeu colocar em prática um novo programa voltado para a educação, que foi o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania. Este prometia, dentre muitas medidas, substituir a Fundação Educar por meio de transferências de recursos financeiros para instituições públicas, privadas e comunitárias que promovessem a escolarização de adultos. Contudo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) nunca chegou a sair do papel.

Ainda no ano de 1990, a ONU proclamou o Ano Internacional da Alfabetização, contudo no âmbito oficial a data não obteve a atenção merecida ficando restrita a alguns eventos de cunho unicamente publicitário (SOARES, 1995).

Após a renúncia de Fernando Collor ante um processo de *impeachment*, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998, começa a implementar uma reforma político-institucional da educação pública. Nesse contexto, tivemos, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda segundo Haddad e Di Pierro:

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro e não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos (2000, p. 120-121).

Apesar disso, a LDB 9394/96 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. A LDB de 96, em seu artigo 4º, regulamenta a EJA como modalidade de ensino.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] I - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] IV - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, s/p).

A lei reforçou à Educação de Jovens e Adultos que os sistemas de ensino devem assegurar ao aluno acesso a essa modalidade de ensino, especialmente, nos Art. 37 e 38. O artigo 37, § 1º, garante que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] Art. 38. 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, 1996, s/p).

Nesse contexto, criou-se também o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e, embora o fundo tenha sido aprovado por unanimidade do Congresso, a lei recebeu vetos do presidente. Um dos vetos impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito de cálculo do fundo. Essa medida tornou a educação de crianças de 7 a 14 anos o foco dos processos de investimento público no ensino e acabou por desestimular o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 123):

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Apesar de ainda termos um longo caminho a percorrer quando se trata da escolarização de jovens e adultos no Brasil, não podemos deixar de notar que, ao longo do século XX e início do século XXI, o percentual de analfabetismo tem diminuído (Quadro 1). Contudo, quando olhamos para os dados da população analfabeta com mais de 15 anos no país, percebemos que os desafios para educação

não se limitam à Educação de Jovens e Adultos, mas também à educação de jovens e crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1: População de 15 anos ou mais analfabetas no Brasil (1900-2010)

Ano/Década	Total da população	Números absolutos da população analfabeta	Percentual de analfabetos %
1900	9.728,000	6.348,000	65,3
1920	17.564,000	11.409,000	65,0
1940	23.648,000	13.269,000	56,1
1950	30.188,000	15.272,000	50,6
1960	40.233,000	15.964,000	39,7
1970	53.633,000	18.100,000	33,7
1980	74.600,000	19.356,000	25,9
1991	94.891,000	18.682,000	19,7
2000	119.533,000	16.295,000	13,6
2010	144.814,000	13.933,000	9,6

Fonte: COELHO, 2022, p. 33

Os movimentos em prol da educação de jovens e adultos que existiram no passado e os que existem e resistem até hoje são essenciais para a melhora no quadro do analfabetismo no Brasil. Segundo Haddad e Di Pierro, “em 1996 [...] quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária” (2000, p. 126).

Passando para um cenário mais recente, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas maiores 15 anos de idade foi estimada em 6,6%. Apesar da queda em comparação ao ano anterior (6,8%), havia, no Brasil, em 2019, 11 milhões de pessoas nessa faixa etária que, pelos critérios do IBGE, não eram capazes de ler e escreve.

Ainda de acordo com a pesquisa, o Nordeste foi a região do país onde o índice de analfabetismo foi mais elevado, chegando a 13,9%. A taxa de analfabetismo entre pessoas maiores de 60 anos, em 2019, chegou a 18,0%, isso equivale a quase 6 milhões de analfabetos nessa faixa de idade. Apesar desse dado, a pesquisa mostrou também que, em 2019, 32,2% da população brasileira com 25 anos ou mais, no Brasil, não havia concluído o ensino fundamental. Dados como esses demonstram que a Educação de Jovens e Adultos não se resume apenas na escolarização da população

que jamais foi à escola, mas envolve também aqueles que frequentaram a escola, mas que, por diversos motivos, não obtiveram a aprendizagem suficiente (IBGE, 2019).

A Educação de Jovens e Adultos, no decorrer da história, caracterizou-se pela luta dos setores populares aliados aos movimentos sociais pelo direito à educação para as pessoas que não concluíram seus estudos. Todavia, iniciativas dos governos para a EJA no Brasil sempre foram frutos de uma política voltada para o interesse das classes dominantes. Muitos dos programas e projetos criados pelo governo para educação de adultos, sobretudo no período militar, foram elaborados, na maioria das vezes, sem ter a participação dos educadores e sem tempo suficiente para surtir efeito.

Contudo, nesse breve histórico, percebemos a partir de 1940, que o setor público começou a assumir a responsabilidade pela oferta educacional para população adulta, promovendo programas próprios para esse fim. O ponto mais significativo do reconhecimento do direito de todos à escolarização ocorreu com a aprovação da Constituição em 1988.

A luta por uma educação de qualidade não é algo recente e quando se refere à Educação de Jovens e Adultos não é diferente. A EJA se apresentou com faces distintas, pois dependia do momento histórico, ou seja, ela vem lutando para sobreviver desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

No Amazonas, a história da Educação de Jovens e Adultos começa a ganhar visibilidade legal com a Lei 5.692, de 1971, editado pelo Presidente da República. Nesse ano, o Supletivo foi instituído como subsistema de ensino e tinha como finalidade atender uma demanda social excluída e marginalizada. A Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/AM) elaborou um plano Estadual de Implantação da referida Lei, que teve aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), respaldada pela Resolução nº. 29/72.

O plano era constituído por cinco Programas e foi o de número dois, intitulado “Implementação do Ensino Supletivo”, que implementou o Supletivo para adolescentes e adultos. Esse programa tinha como objetivo suprir a escolarização regular para aqueles que não a cumpriram na idade apropriada. Em sua justificativa, o programa aborda a questão da distorção da idade/série dos alunos do 1º e 2º grau e sinalizava como causas desse problema: o retardamento escolar, a evasão e a

repetência somados à inadequação pedagógica para atender esse público, que é totalmente diverso dos alunos do ensino regular.

Miranda (2003, p. 132) destaca esses fatores como “concorrentes para o “inchaço” do ensino regular que tenta absorver um público, cuja faixa etária não permitiria mais a sua permanência neste tipo de escola, conforme o que estabelecia a lei de ensino”.

O Supletivo veio da necessidade de eliminar a defasagem entre as séries do ensino regular e a idade respectiva dos alunos. O programa também tinha como meta proporcionar aos alunos que estavam fora do sistema de ensino a possibilidade de recuperar o tempo perdido por meio de processo educacional específico.

Muitos planos, programas e projetos foram idealizados no estado e todos tinham como objetivo garantir a educação para os adultos, contudo, por terem sido executados isoladamente, acabaram sendo extintos, sem uma avaliação minuciosa dos resultados.

O sistema educacional brasileiro avançou progressivamente em oferta de vagas, mas a qualidade do ensino não acompanhou esse crescimento. Além do que a pobreza de grande parte da população do país, contribuiu para produzir um número significativo de crianças e adolescentes que passaram pela escola, vivenciando experiências de fracasso e exclusão escolar.

Como resultado disso, temos, como público atendido pela EJA, na maioria das vezes, alunos desmotivados e cansados. Em função disso, apesar de importantes conquistas, essa modalidade ainda tem um longo caminho a percorrer, pois o maior desafio não é apenas alcançar a população que não frequentou a escola, mas também motivar aqueles que, embora frequentem a escola, não obtêm uma aprendizagem significativa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Diante das questões tratadas, nos dias atuais, a pandemia causada pelo novo coronavírus aprofundou a crise sanitária e social global. Os problemas já existentes no cotidiano escolar da EJA se intensificaram com a incerteza trazida pela suspensão das aulas presenciais e a adoção de medidas de emergências para mitigação dos problemas e efeitos da pandemia. Assim, o ensino remoto foi adotado como uma alternativa de ensino para manutenção das aulas nesse período.

Com base nisso, no próximo capítulo, pretendemos mostrar como professores de uma escola municipal em Manaus desenvolveram estratégias para alcançar os

alunos da EJA do turno noturno da escola. Mais que isso, queremos também mostrar como os alunos da EJA reagiram e se adaptaram à nova rotina de ensino e quais as maiores dificuldades decorrentes enfrentadas nesse período.

CAPÍTULO II - A EJA E O ENSINO REMOTO: AS TESSITURAS SOBRE OS FAZERES E SABERES DOS PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MANAUS/AM

"[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção"
(FREIRE, 2003, p. 47)

2.1 O Ensino Remoto no período pandêmico da Covid-19

Para entendermos melhor as graves consequências e o caráter excludente do ensino remoto emergencial, precisamos entender sua conceituação. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p.08):

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Segundo Saviani (2021, p. 38) essa expressão “ensino remoto” passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD), porque essa modalidade de ensino já tinha sua existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta de educação e oferecida regularmente. O autor conta também que:

Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do "Ensino Remoto" para suprir a ausência das aulas. [...] o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI, 2021, p. 5).

Diante desse cenário, as dificuldades já enfrentadas pela EJA ganharam uma nova face, pois a forma abrupta em que ocorreu essa mudança exigiu dos professores e gestores muita criatividade, ainda mais se tratando de uma modalidade de educação em que os obstáculos impostos pelas condições dos alunos são muito maiores (trabalho, filhos e outros).

A forma generalizadora como foram impostas as novas propostas para educação em tempos de pandemia negam os aspectos sociais e culturais da educação de jovens e adultos na medida em que não contemplam as singularidades dos sujeitos que a constituem, especialmente, nas escolas, o que gerou um agravamento das desigualdades sociais já vivenciadas por esses alunos.

O Brasil é um país onde a oferta da escolarização de jovens e adultos é insuficiente e quando existe é, em muitos momentos, incompatível com a realidade desses alunos. Por isso, a garantia da sua existência no período de pandemia teve uma complexidade ainda maior.

Com base nisso, em julho de 2020, como já citado, foi realizado o Fórum EJA Brasil, em que as principais necessidades da modalidade foram levantadas. Dentre as pautas discutidas, podemos citar as principais ações necessárias à EJA durante a pandemia:

[...] disponibilizar banda larga, como direito social, na forma de serviço público gratuito; plataforma pública, com expansão da Rede Nacional de Pesquisa (RNP); integração com TVs públicas, rádios públicas e redes sociais; e infraestrutura de tecnologia virtual, em sala de aula, como instrumentos de inserção no chamado ciberespaço com produção de transvídeos e construção de tipos textuais no celular, demonstrando as funcionalidades e aplicações na vida de cada educando(a) (FORUNS EJA BRASIL, 2020, p. 4).

Vale lembrar que o ensino remoto emergencial teve um único objetivo que foi dar continuidade ao ensino durante o período de isolamento social visto que a educação é um processo social e deve-se ter em mente que “pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial” (SAVIANI, 2021, p. 39).

Segundo dados da UNESCO, em média, dois terços de um ano acadêmico em todo mundo foram perdidos, devido ao fechamento das escolas por conta da Covid-19 (UNESCO, 2021). Para refletirmos sobre os impactos causados durante esse período em Manaus dialogamos com professores e alunos da EJA que vivenciaram essa situação atípica em 2020/2021.

Não podemos negar que a pandemia trouxe a necessidade de repensar o modelo de escola. Segundo Nóvoa (2022):

Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos etéreos, ilusórios.

E precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável (NÓVOA, 2022, p. 19-20).

Contudo, ainda segundo o autor, a escola não pode nunca se desviar da sua finalidade primordial que é conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, é preciso garantir que o acesso a ela seja justo e igualitário. “Precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever” (NÓVOA, 2022, p.18)

2.2 Trabalho docente na EJA no tempo da pandemia

As estratégias pedagógicas na EJA devem estar fundamentadas na superação dos processos de exclusão ainda marcados pela organização social. Para isso, as metodologias voltadas para essa modalidade devem ser pautadas no cotidiano dos sujeitos aos quais ela atende. Muitos diriam que esse é o famoso “método Paulo Freire”. Contudo, Arroyo é enfático ao dizer que:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (ARROYO, 2014, p. 27).

A demanda pelo ensino de jovens e adultos é extensa e desafiadora, pois os requisitos formativos para o exercício de uma cidadania plena e as demandas culturais de cada grupo etário, de gênero, étnico-racial ou econômico estão cada vez mais complexas (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001). Para isso, é preciso entender que, no que tange aos sujeitos que são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, não se pode propor “como educá-los e nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são” (ARROYO, 2014, p. 27).

A educação como um todo está além da memorização mecânica de sílabas para a formação de palavras. Como Paulo Freire destacou, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 13), e em se tratando de jovens e adultos, o conhecimento que esses sujeitos trazem de suas experiências de vida é tão rico quanto o que é adquirido em sala de aula.

O educador que se propõe a trabalhar com a EJA deve sempre refletir criticamente sobre a sua prática para ajudar os alunos a resgatar suas histórias de vida, tendo em mente que esses alunos trazem um saber cotidiano que é pouco valorizado no mundo letrado e até mesmo nas escolas (STRELHOW, 2010)

Nesse sentido, observamos que principal desafio de um educador é trabalhar com metodologias que façam com que os conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos dialoguem, ou seja, fazer com que os conteúdos estudados em sala sejam úteis na rotina de vida de cada um deles. Um desafio que em tempos de pandemia ficou ainda mais complexo por conta do isolamento físico social.

Neste cenário, como os professores levaram a sala de aula até os alunos? Procuramos entender como os professores conseguiram fazer isso, sem que o aluno se sentisse cobrado por aquilo que ele, talvez, não tivesse condições de fazer em um momento atípico como o que ocorreu em 2020/2021. Diante disso, muitos profissionais precisaram repensar não apenas os conteúdos das aulas, mas também o modo de ministrá-las, tendo em vista a complexidade e diversidade dos alunos dessa modalidade de ensino. Com isso, tentamos compreender o contexto das aulas remotas, a forma como a escola garantiu as condições de acesso a elas e a permanência dos alunos, e ainda como eles se sentiram parte desse processo.

Buscando responder às perguntas norteadoras levantadas, foram entrevistados três docentes, sendo duas professoras que atenderam alunos do 1º segmento na 1ª fase e um professor que atua no centro de mídias da unidade. Esses profissionais atuaram ativamente durante o ensino remoto em uma escola municipal de Manaus. A escola atende alunos da Educação de Jovens e Adultos no 1º e 2º segmento, os quais equivalem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A fim de preservar a identidade dos entrevistados, usaremos nomes fictícios. Chamaremos os três professores entrevistados de professora A, professor B e professora C, respectivamente.

A professora A atua há 14 anos na Educação de Jovens e Adultos e foi professora da 1ª fase do 1º segmento. Ela nos contou que a sua experiência como professora, durante o ensino remoto, foi “desafiadora” pois teve que “aprender a usar as tecnologias sem recurso” e que apenas tinha acesso a essas ferramentas para “elaboração de atividades, planejamento, diário”. Ao ser questionada se houve algum

tipo de formação para a utilização das ferramentas utilizadas para as aulas remotas, ela contou que “as formações foram acontecendo ao longo do processo”.

A professora falou também que se sentiu muito cansada durante esse período e que sua principal estratégia para lidar com isso foi “a empatia com a atual realidade” que estavam vivendo na época. Sua principal dificuldade foi a internet e um celular, pois a demanda era alta e que a utilização desses equipamentos era sua principal fonte de trabalho: “tive de prover uma internet mais potente, comprar outro celular, porque o meu não deu conta da demanda”.

Em relação à participação dos alunos no ensino remoto, a professora conta que “no início todos estavam matriculados e o retorno era bom, mas com o passar dos meses o retorno foi ficando cada vez mais difícil.”

Ao ser questionada sobre as principais queixas dos alunos, a professora contou que foi “não ter acesso à internet, não ter tempo, não poder imprimir, não saber ler.” Para finalizar a entrevista, a professora explicou que, pela sua experiência, pôde notar que o ensino remoto impactou negativamente na aprendizagem como um todo. Segundo ela, os alunos da EJA apresentam perfis diferentes, com histórias de vidas sofridas que, na maioria das vezes, foram obrigados a abandonarem os estudos. Ela finalizou dizendo que os alunos apresentaram muitas dificuldades na leitura, compreensão e ortografia, ou seja, a pandemia atrasou ainda mais essa realidade da EJA.

O que percebemos com a fala dessa entrevistada é que não só os professores precisaram repensar suas práticas, como também arcar com os custos para que suas aulas pudessem ser realizadas, como no caso dela, que precisou comprar outro aparelho celular e contratar um plano de internet mais caro. Segundo Negrão (2020):

As dificuldades enfrentadas no ERE (ensino remoto emergencial) estão longe de depender apenas da “boa vontade” dos docentes, pelo contrário), envolvem questões educacionais, políticas, sociais, culturais e geográficas. Assim, os desafios que já estavam instalados no processo de ensino e aprendizagem do Estado do Amazonas se intensificaram ainda mais no ensino remoto emergencial (NEGRÃO, 2022, p. 05).

A maneira como o ensino remoto foi proposto não levou em conta as dificuldades que esses profissionais enfrentaram para preparar materiais, corrigir trabalhos e organizar os conteúdos das disciplinas.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANNI, 2021, p. 42).

Percebemos que a suspensão das aulas presenciais colocou a escola diante de uma necessidade crucial na Educação de Jovens e Adultos que foi necessária a manutenção do vínculo com aluno para que o professor B continuasse sentindo-se pertencente a escola. Segundo a fala dele, um dos maiores desafios desse período foi a questão da internet, tanto para alunos quanto para professores. De acordo com esse professor, que atua no tele centro da escola, a maioria dos alunos usava o pacote de dados móveis. Segundo ele, as pessoas que possuíam pacotes de dados móveis “as vezes gastavam numa *live* ou num encontro [...] numa reunião e isso valia para professores e alunos”.

O entrevistado ressaltou que, além da internet, outra dificuldade foi a utilização das ferramentas. Ele conta que alguns alunos e professores tiveram dificuldade, também, com a instalação de aplicativos. O professor relatou que a maior dificuldade dos alunos, relacionada à internet, refletiu na dificuldade de comunicação entre a escola e os alunos. Segundo ele, para minimizar essa deficiência, foram pensadas várias estratégias, como a criação de redes sociais para facilitar a comunicação, busca remota (ligar para os alunos), grupos de *WhatsApp*, sala de aula virtual e ambientes de integração.

Este professor explica que para os alunos sem acesso à internet foi disponibilizado material físico. As atividades eram disponibilizadas, semanalmente, e os alunos buscavam na escola o material e devolviam depois de uma semana e, assim, receberem as notas pelas atividades.

O professor finaliza dizendo que muitos alunos “tiveram que fazer opções, mesmo na pandemia [...] eles tiveram que procurar meios para poder sustentar a família, se manter e tiveram que fazer a opção, ou continuava a fazer as atividades ou ia trabalhar”.

Vale ressaltar que o documento “Fórum EJA” salientou que “a disponibilização de conteúdos e atividades, por via impressa ou online, não garantiu o acesso de todos os(as) educandos(as) aos conhecimentos básicos previstos para a modalidade, muito

menos a sua aprendizagem” (FORUM EJA BRASIL, 2020, s/p). Contudo, notamos com a fala do professor C, um grande esforço da escola para tentar manter o vínculo com o aluno durante esse período.

A professora C atua na EJA há 16 anos e foi professora da 1º fase do 1º segmento durante o ensino remoto. Ela conta que não teve dificuldades em utilizar as ferramentas. Sua maior dificuldade nesse período foi a baixa participação dos alunos nas aulas. Segundo ela, as maiores queixas dos alunos foram referentes às dificuldades de acesso à internet e não conseguirem realizar as atividades. A professora finalizou a entrevista dizendo que o maior impacto da pandemia na EJA foi a “falta de base para seguir com os estudos, muitos alunos foram aprovados sem terem o domínio das habilidades necessárias para a série seguinte”.

Ao ouvir a fala da professora C, trazemos à tona uma discussão muito coerente sobre esse modelo de “ensino” que parece tão precarizado: A EJA conseguiu realmente cumprir com os objetivos da educação escolar? Autores como Saviani contam que:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (2021, p. 42).

Pelo que se pode constatar, o ensino remoto sobrecarregou professores que se viram cheios de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos como *WhatsApp*, reuniões em ambientes virtuais e outras atividades. Outra questão importante surgiu em decorrência desse período e é referente à saúde mental desses profissionais no período “pós” pandêmico, pois muitos professores vivenciaram o luto e a incerteza trazida pela pandemia, tendo que lidar com horas incessáveis de trabalho em condições precárias para sua realização.

2.3 Os limites e as possibilidades dos alunos da EJA no período pandêmico

A escola é o ponto central da aprendizagem, não apenas pelo conteúdo das aulas, mas pela interação social que ela promove entre alunos e professores e demais profissionais que nela atuam. Sabe-se que uma das principais funções da educação

é a socialização e quando falamos dos sujeitos da EJA “Frequentemente o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e escrita” (STRELHOW, 2010, p. 50).

Durante a pandemia, mais que um desafio para gestores e professores, o ensino remoto também foi desafiador para os alunos. Muitos alunos vivenciaram o luto durante esse período, tiveram perdas de referências e afetividades, assim como problemas de cunho psicológico/emocional, como por exemplo a ansiedade além de outros problemas de cunho social, como o desemprego. Com isso, a escola precisou se tornar mais que uma instituição de ensino, um lugar de acolhimento (CUNHA, 2021). Para tanto, para entendermos como as medidas emergenciais atingiram os alunos da EJA, é imprescindível, antes de tudo, apreendermos sobre as singularidades e particularidades destes sujeitos. A partir daí, percebemos que a diversidade na Educação de Jovens e Adultos é muito grande. Sobre isso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) destacam que:

Há duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida.

Nesse sentido, os autores supracitados destacam pelo menos dois grupos sociais atendidos por essa modalidade de ensino. De um lado, eles apontam as pessoas mais idosas que não tiveram contato com a escola, pois viveram em uma época em que o acesso à educação escolar era mais difícil, principalmente nas zonas rurais. O outro grupo, composto por pessoas que abandonaram os estudos por diversos fatores, os quais, na maioria das vezes, estão relacionados às questões sociais, como a pobreza, a necessidade de trabalhar precocemente e até mesmo, uma relação conflituosa com a escola, gerando assim uma desmotivação que tende a contribuir para o abandono escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

As particularidades da EJA fazem com que ela seja ainda mais desafiadora, pois os educadores precisam saber como lidar com os alunos que se diferem uns dos outros. Os maiores desafios na Educação de Jovens e Adultos ocorrem muitas vezes,

por causa do preconceito e da falta de reconhecimento da sociedade em relação aos sujeitos desta modalidade de ensino, bem como da classe social à qual pertencem.

Os sujeitos da EJA são marcados por uma vida excludente, visto que estão envolvidos pelas relações marginalizadas na escolarização, entre o trabalho e a necessidade de renda e uma busca da certificação no âmbito da educação, na expectativa por melhores condições de vida. Sobre esses itinerários complexos que marcam os estudantes da EJA, Arroyo (2017) conta que:

Com esse estado de crença-descrença debatem-se os educandos, os educadores. Descrenças que têm raízes fora, na persistência de estruturas, nas relações de classe, gênero, raça, nas relações de produção na cidade e nos campos que não apontam superação do passado, mas que se reafirmam. [...] Relações estreitas, não superadas entre opressão e educação, entre estruturas sociais escolares, entre a negação dos direitos humanos mais básicos e a possibilidade do direito à educação (ARROYO, 2017, p. 30).

Esses fatores tornam a EJA mais complexa e, em certa medida, o período da pandemia acabou potencializando essa complexidade. Diante desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou e, ainda enfrenta, muitos desafios, visto que atende sujeitos que já trazem em suas trajetórias processos de exclusões históricas (CUNHA, 2021). Além disso, esses alunos, em sua grande maioria, precisaram conciliar suas rotinas de trabalho com as atividades remotas de ensino/aprendizagem.

Para entender os novos desafios trazidos pelo ensino remoto nas realidades dos alunos da EJA, foram usados questionários aplicados a 38 alunos que vivenciaram esse período e que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa. Para evitar qualquer tipo de constrangimento aos alunos e para garantir o maior nível de fidelidade possível nas respostas, foi recomendado que os questionários fossem preenchidos sem a necessidade de identificação. Dos questionários devolvidos, observou-se que uma grande parte dos alunos deixou a maioria das questões em branco com isso apenas vinte e sete (27) alunos responderam satisfatoriamente o questionário proposto.

A dificuldade de preenchimento satisfatório dos questionários pode estar associada a diversos fatores, como a não familiaridade com o tipo de material, a falta de clareza nas perguntas propostas e/ou a dificuldade de interpretação das mensagens contidas.

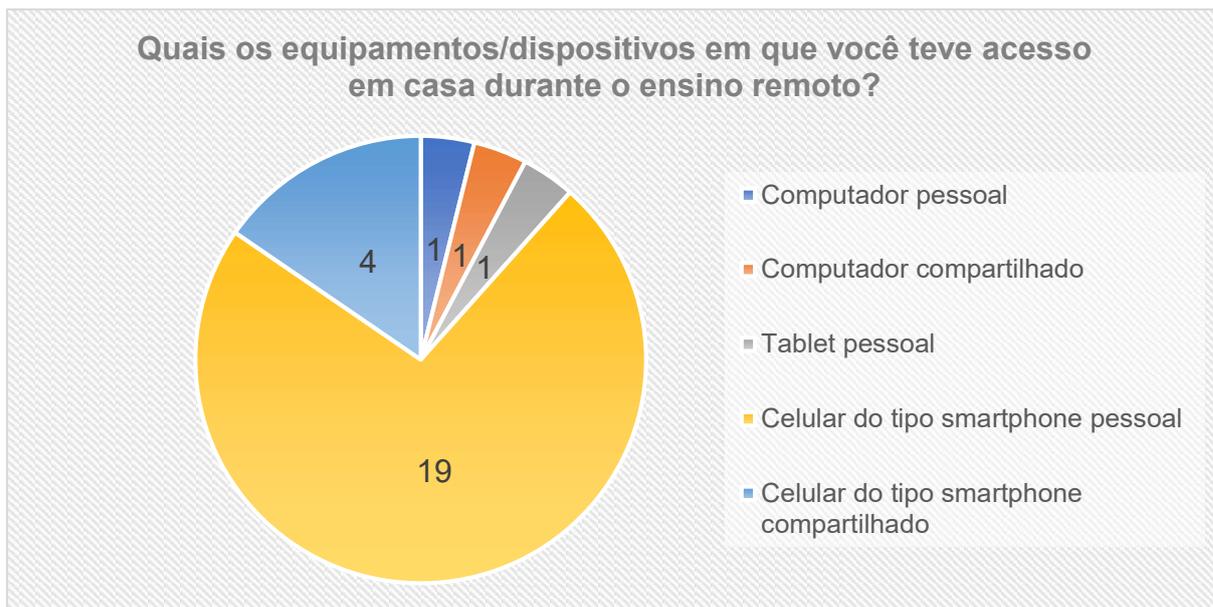
As idades dos alunos que responderam os questionários oscilam entre 15 e 66 anos. De acordo com a Proposta Pedagógica da Secretária Municipal de Educação (SEMED):

O público da EJA das escolas municipais de Manaus, conforme pesquisa realizada em 2019, pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) é constituído por 42% de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos; 25,9% de 18 a 25 anos; 14% de 26 a 35 anos; 10,6% de 36 a 45 anos; 6,4% de 46 a 59 anos e 1,1% de 60 anos em diante. Sendo 50,3% formado por mulheres e 49,7% por homens (MANAUS, 2021, p. 23).

Os gráficos a seguir mostram uma síntese do resultado dos questionários aplicados aos alunos.

Uma das perguntas trazidas no questionário estava relacionada ao tipo de aparelho utilizado para acompanhar as aulas remotas. Segundo o IBGE, em 2019, o número de pessoas com 10 anos ou mais que acessaram a Internet por meio de celular e de televisão aumentou em 98,1% (IBGE, 2020). Em relação aos equipamentos utilizados para acessar as aulas, nesse período, podemos notar que grande parte dos alunos utilizou o celular pessoal para isso.

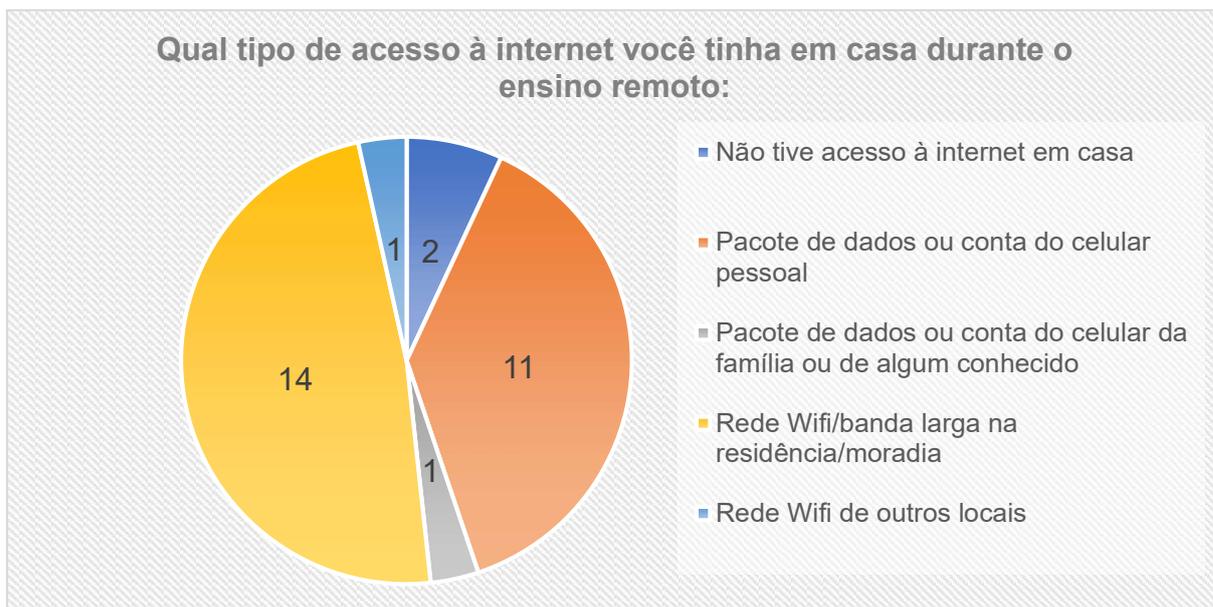
Gráfico 1: equipamentos/dispositivos utilizados durante o ensino remoto



Fonte: SILVA, 2022.

Ao questionarmos sobre qual tipo de acesso à internet os alunos usaram durante o ensino remoto, percebemos que a maior parte dos alunos acessou à rede *wi-fi* em casa, o número de alunos que acessaram as aulas utilizando a rede de dados móveis foi o segundo maior. As dificuldades relacionadas à internet pelos professores entrevistados, provavelmente, estão ligadas aos alunos que utilizaram dados móveis nesse período, visto que esse tipo de acesso é bastante limitado.

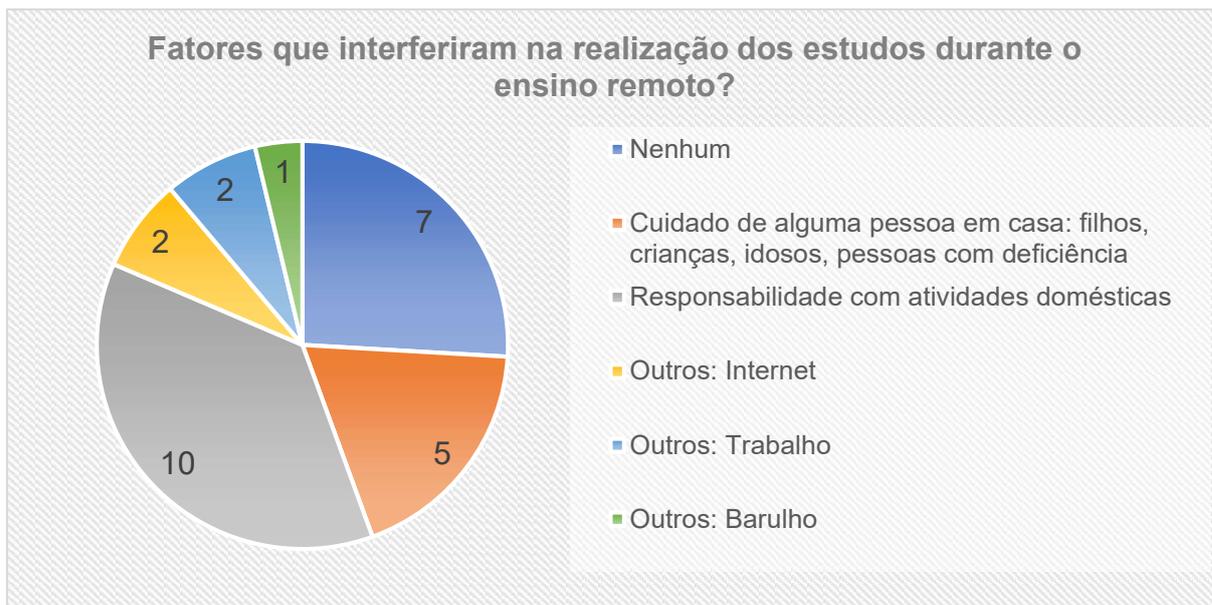
Gráfico 2: Tipo de acesso à internet durante o ensino remoto



Fonte: SILVA, 2022.

O gráfico, a seguir, mostra quais fatores mais interferiram no acompanhamento das aulas durante esse período de ensino remoto. Dados como esse mostram o que já sabíamos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. São pessoas que precisam conciliar sua rotina de estudos com suas atividades domésticas e com as atividades profissionais. Segundo nossa pesquisa, o fator que mais interferiu nos estudos durante o ensino remoto foi a responsabilidade com as atividades domésticas.

Gráfico 3: Fatores que interferiam nos estudos durante o ensino remoto



Fonte: SILVA, 2022.

Segundo a Proposta Pedagógica da Secretária Municipal de Educação, para “compreender o perfil do estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos faz-se necessário conhecer sua história, cultura e costumes” (MANAUS, 2021, p. 23). Percebemos que o público da EJA possui experiências e realidades muito diferentes, e em tempos de pandemia essas diferenças ficaram ainda mais visíveis. De acordo com Cunha (2021, p. 128), os alunos da EJA são “trabalhadores que precisam conciliar trabalho, estudo, família, filhos, e tantas outras responsabilidades e em meio a toda essa pandemia lutam por suas vidas e pela manutenção de seus empregos e sua condição de alunos que lhes é negada.”

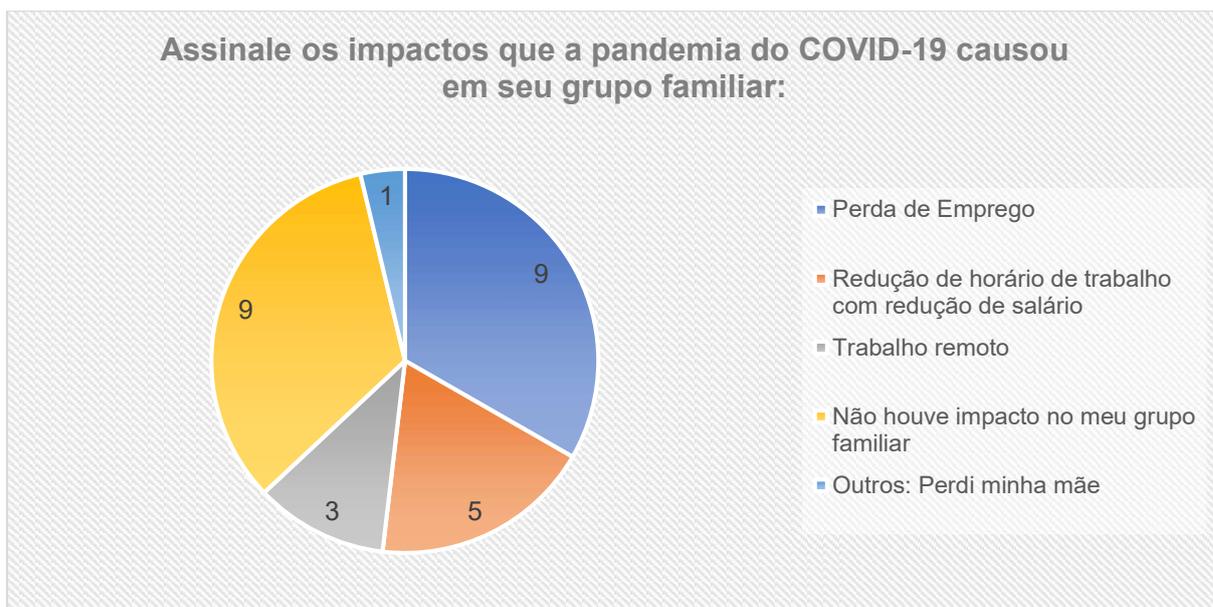
O ensino remoto foi baseado em preceitos que negaram as dimensões sociais e culturais da educação de jovens e adultos. Segundo Saviani (2021):

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (2021, p. 42).

Portanto, o ensino remoto se mostrou excludente e seletivo em relação à educação de jovens e adultos, visto que não houve qualquer menção nos pareceres e portarias que o regulamentasse a respeito das singularidades dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, os alunos lidavam não só com as dificuldades trazidas pelo ensino remoto, como também com os impactos trazidos pela pandemia em outras áreas de suas vidas. A perda de emprego e a redução da jornada de trabalho com redução de salário foram os principais impactos apontados pelos alunos.

Gráfico 4: Impactos da Pandemia



Fonte: SILVA, 2022

Ao analisarmos o quadro geral deixado pela pandemia e de acordo com a fala dos profissionais entrevistados para essa pesquisa, percebemos que o impacto causado pelo ensino remoto na EJA vai exigir novas estratégias de professores, gestores e todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

O ensino remoto foi uma medida emergencial utilizada para não interrupção do calendário escolar, contudo esta não pôde ser igualada ao ensino presencial, visto que:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos (SAVIANNI, 2020, 6-7).

Percebemos também que a demanda pelo ensino de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando uma grande diversidade de necessidades educacionais (HADDAD; JOIA; RIBEIRO, 2001).

É inegável que a substituição das aulas presenciais pelas remotas, resulta inevitavelmente na anulação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para milhares desses(as) educandos(as), que em sua maioria não possui alfabetização digital nem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de atividades desenvolvidas a distância, violando, assim, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (FORUNS EJA, 2021, p. 1)

As dificuldades que foram destacadas, visto que nem todos os alunos possuíam computadores ou acesso à internet adequados para realização de seus estudos, somadas às dificuldades já enfrentadas pela EJA antes da pandemia, revelaram, mais ainda, a fragilidade na qual essa modalidade de ensino já estava inserida.

Vale lembrar que a Educação de jovens e Adultos sempre foi um espaço de luta e resistência e que, com os novos problemas e processos de exclusão trazidos pela pandemia e ensino remoto, essa luta e resistência ganharam ainda mais importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi exposto, percebemos que ainda há muito que se avançar em relação à oferta e garantia de acesso ao ensino aos alunos da EJA, visto que essa modalidade de educação ainda é colocada às margens das políticas educacionais do país, não sendo vista como prioridade.

Observamos também que durante sua trajetória muitos planos, programas e projetos foram criados numa tentativa de garantir essa modalidade de educação, contudo, a criação de uma política pública educacional realmente eficiente e que atenda aos anseios dos sujeitos da EJA necessita de investimentos que favoreçam a continuidade da oferta de estudos e a permanência do aluno na escola.

A suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto, por conta do avanço da pandemia em decorrência da Covid-19, representou uma enorme mudança na rotina de alunos e professores em todo mundo.

Com base em tudo que foi apresentado, promover uma discussão sobre as questões metodológicas que permearam a Educação de Jovens e Adultos, mediante o ensino remoto, representou um grande desafio, uma vez que a pandemia trouxe a tecnologia como uma “nova realidade”. Vale notas que as medidas de ensino remoto instituídas durante a pandemia foram adotadas sem pensar as condições de acesso a essas ferramentas por todos os alunos e professores.

Ao analisarmos os fazeres dos docentes, nesse período, percebemos algo mais grave ainda, esses profissionais se viram obrigados a desenvolver suas atividades sem recursos e sem apoio, muitas vezes, sobrecarregados e sendo cobrados, constantemente, por resultados.

A pandemia não só representou um grande desafio para professores, mas também para os alunos, visto que nem todos os alunos tinham computadores ou acesso a uma internet adequada para seus estudos. Tudo isso, somadas às dificuldades já enfrentadas pela EJA antes da pandemia, revelaram uma fragilidade ainda maior dessa modalidade.

Percebemos que alternativas poderiam ser tomadas levando em consideração as singularidades dos alunos e docentes da Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, garantir o acesso à banda larga como serviço público gratuito seria um dos princípios basilares para que o ensino remoto pudesse ser considerado uma possibilidade justa de educação *online*, mais que isso, garantir um ambiente

virtual de aprendizagem mais adequado que os smartphones e promover programas de alfabetização digital para auxiliar professores e alunos seriam algumas maneiras de tornar o ensino remoto uma ferramenta eficiente de educação.

Com isso, queremos destacar que esta pesquisa teve como finalidade não apenas a obtenção de notas, mas também levantar uma discussão sobre como o ensino remoto reforçou a exclusão de diversos estudantes que não tiveram acesso às ferramentas de ensino e a precarização do trabalho e sobrecarga dos docentes que atuam na EJA.

Vale ressaltar que a EJA sempre foi um espaço de resistência e que os novos problemas e processos de exclusão decorrentes do ensino remoto trouxeram ainda mais importância a essa luta, que é luta por visibilidade e justiça na educação de pessoas jovens e adultas.

Todos os fatores levantados nesta pesquisa somados às incertezas e preocupações trazidas pela pandemia cobrarão seu preço à saúde mental de professores e alunos nos anos seguintes à pandemia. Com isso, surgem também diversas inquietações sobre como se darão os processos educacionais na Educação de Jovens e Adultos no período pós-pandemia.

Realizar uma pesquisa sobre a EJA foi grande desafio, mas também muito satisfatório. Primeiramente, foi um desafio, porque é impossível controlar o sentimento de revolta e indignação que surge ao estudarmos como esses sujeitos foram excluídos e marginalizados no decorrer da história. Segundamente, satisfatório porque nos motiva a lutar pela EJA e pelo seu reconhecimento.

A pesquisa poderá contribuir na compreensão da EJA no contexto pandêmico e pós-pandêmico, ajudando a pensar a pedagogia como um campo formativo que precisa entender essa modalidade para refletir sobre a dimensão sociopolítica do ato de ensinar, visto que um educador crítico é aquele que tem clareza sobre o que faz e do porquê o faz.

Nessa perspectiva, mostrou também que é fundamental que o pedagogo conheça a realidade da EJA, pois a falta de clareza sobre as disputas que envolvem essa modalidade de educação pode torná-lo um profissional que, sem perceber, reforça estratégias educacionais excludentes e preconceituosas. Outra possível contribuição deste trabalho está na necessidade de que é preciso repensar a escola para além do espaço físico.

Esta pesquisa se desenvolveu num contexto atípico de pandemia, o que dificultou um pouco a sua realização. Apesar de seguirmos as medidas sanitárias de prevenção, não há como negar que, ao realizar as visitas à escola, os sentimentos de desespero e ansiedade gerados pelo medo de uma possível contaminação tomaram conta. Contudo, a sensação de acolhimento e empatia que vieram dos professores da universidade foram um fator muito importante para minimizar esses sentimentos a fim de que se continuasse com o desenvolvimento deste trabalho.

Para finalizar, esta pesquisa mostrou que a pandemia agravou um cenário que já era problemático na Educação de Jovens e Adultos, pois a maneira impositiva no qual o ensino remoto foi instituído não considerou as singularidades desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 no brasil**: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade. 2016. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Goiás, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BOMENAY, Helena. **A educação no segundo governo Vargas**. FGV <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>> Acesso em: 29 de julho de 2021.

BRASIL, Senado Federal. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394 de 1996.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 09 de março de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inep completa 82 anos de serviços prestados à educação**. 2019.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72621>> Acesso em 13 de março de 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Como é transmitido?** Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-e-transmitido>> Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 05 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>> Acesso em 10 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Como se proteger?** Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-protger>> Acesso em 14 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**, 2020. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>> Acesso em 07 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **História**, s/d. Disponível em: 08 de março de 2022. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia> Acesso em 08 de março 2022

COELHO, Leni. **Educação de Adultos no Cenário Amazônico**: movimento de educação de base em Tefé/AM (1963-1982). 2021, 276 f Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, v. 9, n. 1, p. 23-35, mar. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001, p. 58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBggQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fevereiro 2022.

FORUNS EJA BRASIL. **Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA - julho/2020**. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA%20\(1\)_2.pdf](http://forumeja.org.br/sp/sites/forumeja.org.br.sp/files/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20F%C3%B3runs%20de%20EJA%20(1)_2.pdf)> Acesso em 07 de Março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-

[adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206](#)> Acesso em 01 de novembro de 2021.

MANUAS, Secretária Municipal De Educação (SEMED). **Proposta Pedagógica- EJA**, 2021.

MANAUS, Prefeitura. **Decreto 4.779**, 15 de março de 2020. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2020/marco/DOM%204801%2018.03.2020%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em 12 de março de 2022.

MANAUS, Prefeitura. **Decreto 4.780**, 15 de março de 2020. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2020/marco/DOM%204801%2018.03.2020%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em 12 de março de 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, p.2-35, 2020.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Manaus: EDUA, 2003.

NEGRÃO, Felipe da Costa; MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni; ANDRADE, Alexandre Nascimento de; REIS, Darianny Araújo dos. **O Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>. Acesso em 09 de abril de 2022

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SAVIANI, Dermeval; Crise estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus, Santarém/PA**, v.10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858> Acesso em 02 de abril de 2022

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina, “**Educação na Pandemia**: a falácia do ‘ensino’ remoto”. Universidade e Sociedade ANDES-SN, ano XXXI, janeiro, 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais**: Continuidades e rupturas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1995.

UNESCO, **UNESCO avisa que, em todo o mundo, 117 milhões de estudantes ainda estão fora da escola**. Disponível em <https://pt.unesco.org/news/unesco-avisa-que-em-todo-o-mundo-117-milhoes-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola>> Acesso em 18 de fevereiro de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais` a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo - a fenomenologia - o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2008.

ANEXOS

Anexo 1- Roteiro para entrevista – Professores

Título: Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal em Manaus/AM: reflexões sobre as aulas remotas no contexto de pandemia de Covid-19

Professora/Orientadora: Dra. Leni Coelho

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas

Discente: Luciane Lima da Silva

1. Há quanto tempo você leciona para alunos da Educação de Jovens e Adultos?
2. Como foi a sua experiência como professor(a) na pandemia e o que mudou do começo da pandemia para os dias atuais?
3. Você já utilizava recursos digitais para fins pedagógicos antes da pandemia? Como era a sua relação com a tecnologia antes desse período?
4. Na fase de ensino remoto, houve algum tipo de formação/capacitação para a utilização desses recursos?
5. Você se sentiu mais cobrado(a)/cansado(a) ou estressado(a) em comparação ao trabalho presencial realizado nos anos anteriores? O que fez para lidar com isso?
6. Você teve alguma dificuldade de acesso à internet ou outros dispositivos, como celular e computador, por exemplo?
7. Como era a participação dos alunos nas aulas nesse período?
8. Quais as estratégias e ferramentas utilizadas para o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto?
9. Quais as principais queixas dos alunos durante o período da pandemia?
10. Quais as estratégias utilizadas pela escola para auxiliar na interação dos professores com os alunos durante esse período?
11. As aulas remotas mudaram a maneira como você utiliza tecnologia na educação?
12. Qual é a sua concepção sobre o acesso e a permanência dos alunos da EJA na escola na pandemia?
13. Quais foram os principais impactos que a pandemia trouxe para a formação dos alunos da EJA?

Anexo 2- Roteiro para entrevista - Gestão/Administrativo

Título: Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal em Manaus/AM: reflexões sobre as aulas remotas no contexto de pandemia de Covid-19

Professora/Orientadora: Dra. Leni Coelho

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas

Discente: Luciane Lima da Silva

1. Como ocorreu o seu trabalho na escola durante a pandemia?
2. Quais foram os seus maiores desafios durante a pandemia?
3. Quais estratégias foram utilizadas para informar aos estudantes sobre o início das atividades remotas?
4. Quais as principais dificuldades da escola para implantação do ensino remoto?
5. Quais foram as estratégias utilizadas pela escola para envolver os estudantes que não tiveram acesso ao ensino remoto?

Anexo 3- Roteiro para o Questionário - Alunos

Título: Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal em Manaus/AM: reflexões sobre as aulas remotas no contexto de pandemia de Covid-19

Professora/Orientadora: Dra. Leni Coelho

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas

Discente: Luciane Lima da Silva

1- Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outros: _____

2- Idade: _____

3-Quais os equipamentos/dispositivos em que você teve acesso em casa durante o ensino remoto?

- Computador pessoal
- Computador compartilhado
- Tablet pessoal
- Tablet compartilhado
- Celular do tipo smartphone pessoal
- Celular do tipo smartphone compartilhado

4- Você tem acesso à internet em casa?

- Sim
- Não

5- Se sim, qual tipo de acesso à internet você tinha em casa durante o ensino remoto:

- Não tive acesso à internet em casa
- Pacote de dados ou conta do celular pessoal

- Pacote de dados ou conta do celular da família ou de algum conhecido
- Rede Wifi/banda larga na residência/moradia
- Rede Wifi de outros locais
- Outros _____

6- Na sua residência, algum fator interferiu na realização de seus estudos durante o ensino remoto?

- Sim
- Não

7- Se sim, quais fatores?

- Nenhum
- Cuidado de alguma pessoa em casa: filhos, crianças, idosos, pessoas com deficiência
- Lugar não adequado para estudo/concentração
- Responsabilidade com atividades domésticas
- Outros: _____

8- Durante o ensino remoto, na sua residência, as tarefas domésticas, na maior parte das vezes era:

- Divididas igualmente entre as pessoas
- Outras pessoas fazem mais do que eu
- Eu faço mais do que as outras pessoas
- Morava sozinho(a)

9- Como você avalia as condições para estudar na sua residência durante o ensino remoto:

- Ótimas

- Boas
- Regulares
- Ruins
- Péssima

10 - Assinale os impactos que a pandemia do COVID-19 causou em seu grupo familiar:

- Perda de Emprego.
- Redução de horário de trabalho com redução de salário.
- Redução de trabalho informal.
- Trabalho remoto.
- Não houve impacto no meu grupo familiar.
- Outros: _____

13- Em relação às atividades de ensino remoto, você:

- Realizou completamente as atividades.
- Realizou parcialmente atividades.
- Não conseguiu realizar as atividades
- Não teve acesso a nenhuma atividade
- Outros:

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MANAUS/AM: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID**” desenvolvida pelo (a) acadêmica Luciane Lima da Silva e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Manaus, de _____ de 2022

Nome completo do pesquisado

ANEXO 5

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ

Eu _____, portador do RG. Nº _____, CPF: _____ permito que o pesquisador abaixo relacionados obtenham fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

ASSINATURA

Acadêmico/Pesquisador: Luciane Lima da Silva

Professor (a) Orientador (a): Leni Rodrigues Coelho

Data e Local onde será realizada a pesquisa

Manaus, __/__/__

ANEXO 5



Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM MANAUS/AM: REFLEXÕES SOBRE AS AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID”, conduzida pelo **PROF(a). DR(a). Leni Coelho**, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Amazonas-UEA.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 09 de março de 2022.

(Assinatura digital)
Evaldo Bezerra Pereira
Diretor do Departamento de
Gestão Educacional / DEGE
Portaria nº 0013/2021 – GS/SEMED

