

ENTRE LETRAS E ADVERSIDADES: NARRATIVAS DE UMA JORNADA ALFABETIZADORA NA EJA EM MEIO AO CAOS PANDÊMICO (COVID-19/SARS-COV-2) NO SEIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI¹

BETWEEN LETTERS AND ADVERSITIES: NARRATIVES OF A LITERACY JOURNEY IN EJA AMIDST THE PANDEMIC CHAOS (COVID-19/SARS-COV-2) IN A PUBLIC SCHOOL IN TERESINA-PI

Bruno Alencar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1826-0826>
araujo_331@hotmail.com

Rita de Cássia Araujo Avelino

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7282-1731>
avelinorita15@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa analisou as metodologias de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de COVID-19 (2021), em uma escola pública da zona sul de Teresina-PI. Embora a EJA seja garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), sua implementação enfrenta obstáculos estruturais, o que foi ainda mais agravado no contexto pandêmico. Diante da abrupta transição para o ensino remoto, os educadores depararam-se com desafios como a falta de domínio de recursos tecnológicos, a dificuldade em manter o engajamento discente e a necessidade de oferecer suporte emocional. Por meio de uma abordagem qualitativa, incluindo entrevistas semiestruturadas com docentes, investigou-se os impactos dessa adaptação. A fundamentação teórica recorreu a autores como Freire (1981), Haddad e Di Pierro (2000), e Arruda (2020), entre outros. Os resultados revelaram que a carência de infraestrutura digital e a limitada interação presencial contribuíram para elevadas taxas de evasão, reforçando a percepção de que o ensino presencial é mais eficaz para a EJA. Conclui-se que a capacitação docente em ferramentas digitais e políticas de inclusão tecnológicas são urgentes para mitigar futuras lacunas educacionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; pandemia; metodologia; alfabetização.

ABSTRACT

This study examines the challenges and adaptations in teaching and learning methodologies within Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) during the COVID-19 pandemic (2021), focusing on a public school in southern Teresina, Piauí. Although EJA is legally ensured by Brazil's National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9,394/1996), its implementation faces persistent structural barriers, which were further exacerbated by the pandemic. The sudden shift to remote learning exposed critical difficulties, including educators limited technological proficiency, challenges in sustaining student engagement, and the urgent

1 - Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida ao longo da jornada de uma investigação de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia no ano de 2024.

need for emotional and pedagogical support. Adopting a qualitative research approach, this study employed semi-structured interviews with teachers to assess the impacts of this transition. The theoretical framework draws upon key scholars such as Freire (1981), Haddad and Di Pierro (2000), and Arruda (2020), among others, to contextualize the findings. Results indicate that insufficient digital infrastructure and reduced in-person interaction significantly increased dropout rates, reinforcing the perceived effectiveness of traditional classroom settings for EJA. In conclusion, this study highlights the pressing need for teacher training in digital tools and the implementation of inclusive technological policies to address educational disparities. These measures are essential to prevent further learning gaps in non-traditional education systems, particularly in underserved communities.

Keywords: Youth and Adult Education; pandemic; methodology; literacy.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 representou um dos maiores desafios já enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), expondo desigualdades e demandando respostas educativas inéditas. Este estudo, centrado na realidade de uma escola pública da Zona Sul de Teresina-PI, investiga como os processos de alfabetização foram reinventados durante esse período crítico (2021). Ao acompanhar a trajetória de uma docente da EJA em seu esforço para adaptar metodologias pedagógicas ao ensino remoto, a pesquisa vai além da análise técnica para: (1) desvendar os meios de comunicação que mantiveram viva a relação educativa; (2) interpretar as novas dinâmicas de ensino-aprendizagem gestadas na adversidade; e (3) estabelecer um diálogo provocativo entre o modelo tradicional e as práticas emergentes. O resultado é um retrato vívido da educação como ato de resistência e reinvenção.

O interesse pela temática emergiu durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), impulsionado por debates críticos sobre os desafios da EJA — modalidade que, embora assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), enfrenta históricas lacunas em políticas públicas e adequação pedagógica (Haddad & Di Pierro, 2000). A pesquisa, de natureza qualitativa e ancorada nos pressupostos de Minayo (2007), privilegia a escuta dos docentes, buscando desvelar não apenas suas estratégias, mas também os significados atribuídos a essa experiência disruptiva.

A alfabetização na EJA, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), transcende a mera decodificação de grafemas, assumindo um caráter emancipatório que favorece o pensamento crítico e a inserção social (Rossi, 2020). Contudo, a pandemia expôs fissuras estruturais: a precária inclusão digital dos discentes, a sobrecarga docente e a fragilidade dos vínculos pedagógicos em ambientes virtuais tornaram-se obstáculos intransponíveis para muitos (Freire, 1981; Arruda, 2020). Professores, desafiados a reinventar suas práticas sem formação prévia, lidaram com níveis elevados de estresse e desgaste profissional (Tardif, 2002), enquanto alunos — muitos já marginalizados pelo sistema tradicional — viram-se excluídos pelos novos requisitos tecnológicos.

Ao cruzar dados empíricos com teorias educacionais críticas, este trabalho oferece subsídios cruciais para o desenvolvimento de tecnologias digitais de aprendizagem em contextos adversos. Suas conclusões (1) revelam lacunas no design de ferramentas digitais para a EJA, (2) apontam a necessidade de protocolos pedagógicos para emergências e (3) destacam o papel das políticas públicas na redução da exclusão digital. Esses insights representam um avanço significativo nos estudos sobre educação em tempos de crise, propondo novas abordagens para a integração crítica da tecnologia na aprendizagem de populações vulneráveis.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O CONTEXTO PANDÊMICO: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

Esta seção versa a estruturar o marco conceitual do estudo da EJA através de três dimensões interrelacionadas: a evolução histórica da EJA, as teorias de alfabetização adulta e os efeitos da pandemia nos processos educativos. Organizada em subseções temáticas, esta análise não apenas sintetiza contribuições fundamentais de autores como Freire (1981) e Arruda (2020), mas também constrói um *framework* teórico para entender como a crise sanitária exacerbou desafios históricos da EJA, particularmente no que diz respeito ao acesso tecnológico e às desigualdades educacionais.

Conceituando e contextualizando historicamente a EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9.394/96, a EJA é uma modalidade de ensino, que tem por objetivo oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas por motivos diversos (Brasil, 2024). Assim, é destinada a pessoas que já estão na idade adulta ou próximo a ela, por muitas vezes é ofertada no período noturno após os alunos chegarem da sua jornada de trabalho, o que torna essa modalidade de ensino ainda mais complexa, já que o público alvo já traz sua história de vida com diversos contextos e dualidades. Conforme destacado no *Caderno 4: Alunos e alunas da EJA*, da coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2006), os educandos da EJA apresentam características singulares em seu processo de aprendizagem. Quando retornam à escola após longos períodos de afastamento ou quando iniciam sua trajetória escolar tardiamente, trazem consigo uma rica bagagem de experiências de vida e valores consolidados, o que os diferencia significativamente dos alunos do ensino regular. Essa particularidade exige abordagens pedagógicas específicas, capazes de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios desses estudantes, transformando suas vivências em ferramentas para a construção de novos saberes, como apontado por Paulo Freire (2003, p. 13).

Refiro-me à que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Apesar desta modalidade ser assegurada por lei e pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), que garante que todos devem ter acesso gratuito à educação, ela não é oferecida com qualidade, pois não há investimentos de forma eficaz em políticas públicas contínuas e curriculares, formação adequada e específica de professores para manter uma educação de qualidade para esse público, o que acaba negligenciando esses discentes ao analfabetismo funcional, como Vieira Pinto (1982, p. 84) explica:

O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo (parte de sua profunda imoralidade) incide no erro sociológico de supor que o adulto é culpado de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamentos nas condições de sua existência. [...] O estado de ignorância relativa no qual se encontra é um índice social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos dessas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, de preguiçosos, de rebeldes aos estímulos coletivos, em suma, de atrasados.

Dessa forma, fica muito complexo para esses indivíduos terem uma participação social plena, pois frequentemente não sabem dos seus direitos e deveres se tornando refém de uma sociedade opressora e dependentes de outras pessoas para ajudá-los em serviços simples,

como até mesmo a tecnologia que é algo bem utilizado em basicamente todos os serviços, ou seja, os indivíduos que não conseguiram ir na idade adequada para a escola acabam sendo deixados de lado ou não conseguindo bons trabalhos, mas não porque desejam isso, mas reflete a estrutura social que limita o acesso à educação, algo que já vem desde a colonização.

A Educação de Adultos no Brasil originou-se no período colonial com a catequese jesuítica dos indígenas, evoluindo posteriormente para o treinamento profissional de escravizados e libertos. Embora presente desde o século XVI como prática esporádica, sua institucionalização como política pública só ocorreria centúrias depois, reflexo da visão elitista que restringia a educação formal às classes dominantes. Por séculos limitou-se ao ensino de ofícios básicos, carecendo do caráter emancipatório que só viria a adquirir no século XX com o reconhecimento da educação como direito universal, como aborda a Haddad e Di Pierro (2000, p. 109).

Tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

A educação de adultos, que inicialmente surgiu como instrumento de catequese no período jesuítico, transformou-se progressivamente em ferramenta essencial para a qualificação da mão de obra nas propriedades rurais coloniais. Contudo, com a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus em 1759 pelo Marquês de Pombal, essa incipiente estrutura educacional – que representava a única forma sistemática de instrução disponível para a população adulta – foi abruptamente desmantelada. Esse episódio marcou o início de um prolongado hiato na educação de adultos no Brasil, que só voltaria a receber atenção institucional no século XX, já sob novas bases pedagógicas e com objetivos distintos dos originais.

Após prolongada negligência de séculos passados, o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou relevância durante o processo de modernização nacional nas décadas de 1920 e 1930. Esse período histórico, marcado pela Revolução de 1930 que pôs fim à política do café-com-leite e à hegemonia oligárquica, trouxe profundas transformações à sociedade brasileira. O avanço da industrialização, a reorganização do Estado e as novas demandas do mundo do trabalho criaram condições para que a educação de adultos emergisse como necessidade social. Nesse contexto de transição, tornou-se imperativo desenvolver uma abordagem educacional específica para os trabalhadores adultos, visando capacitá-los para as exigências técnicas e sociais da nascente economia urbano-industrial.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (Paiva 1987, p. 168).

Com a criação da Constituição de 1934 houve um grande passo para a EJA, pois foi declarado que era dever do Estado ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para todos como direito constitucional. Mas, somente em 1940 que a Educação de Jovens e Adultos se tornou um problema de política nacional, houve campanhas, fundos para a educação de adultos à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1941, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essa movimentação cresceu devido à constante necessidade da indústria em contratar mais pessoas, exigindo assim uma formação profissional (Brasil, 2008).

Na década de 60, inspirado nas ideias de John Dewey, filósofo pragmatista americano, surge Paulo Freire, filósofo educacional brasileiro inspirado nas teorias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, como um grande defensor da educação de caráter emancipatória e democrática. Foi um impulsionador da EJA através do seu método que ensinava os adultos através de palavras do seu cotidiano, através disso Freire chegou a alfabetizar na cidade de Angico, Rio Grande do Norte cerca de 300 trabalhadores em apenas 45 dias.

O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros (Brasil, 2008, p. 28).

Dessa forma, Freire (2003) se tornou um grande defensor da EJA e provocou lutas por políticas públicas para essa modalidade de ensino, assim, houve várias campanhas a favor dessa causa, foram elas: Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler; Campanha de Educação Popular da Paraíba, Movimento de Educação de Base e o Sistema de Alfabetização de Paulo Freire. Nota-se assim, que o educador Paulo Freire foi de grande importância para a educação de jovens e adultos e apesar de seus ideais serem desenvolvidos há algum tempo atrás, eles ainda permaneceram vivos para a educação e constantemente utilizados para buscar melhorias para a área educacional (Haddad; Di Pierro, 2000).

Depois de todas as inovações trazidas por esses novos ideais, a ditadura militar de 1964 acabou com todos os movimentos organizados em prol da educação e exilou Paulo Freire. Porém, com o analfabetismo crescente, com a baixa escolaridade e com as constantes pressões internacionais no ano de 1967 foi criada uma Constituição que declarava que a educação era um direito de todos e sua obrigatoriedade era de até 14 anos (Brasil, 2024a). Ainda no ano de 1967 foi criada a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propor a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 2024b). O programa foi bem aceito pela sociedade, mas foi finalizado quando o país passou por uma reestruturação devido ao fim da ditadura militar.

Em 1971, surgiu uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, nela a educação para adultos assume o caráter de supletivo, ou seja, o aluno iria conseguir concluir os estudos de maneira mais rápida e flexível, isso aconteceu devido a constante necessidade de mão de obra. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) dizem que “Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Concluindo assim que, mais uma vez a EJA foi utilizada como ferramenta para a busca de mais trabalhadores para o mercado de trabalho.

Na década de 90, baseado na Constituição de 1988 que diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado, surge então uma nova LDB de nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, com ela a EJA ganha um novo olhar, como explicitado no artigo abaixo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º 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 (Brasil, 1996, p. 37).

Observa-se que, esse artigo ressalta que a EJA deve ter uma atenção maior para os interesses dos estudantes, não apenas um adulto que precisa terminar de estudar para ir para o mercado de trabalho mais rápido, mas como alguém que tem sonhos, planos, condições de vida diferentes e que essa modalidade deve ter uma correlação com o seu trabalho e/ou curso. Ou seja, dando uma ênfase maior para a individualidade e respeitando sua história, começando a ser vista não só como um interesse para o mercado de trabalho.

Em 2000, a EJA, teve novas políticas públicas e uma série de incentivos para essa modalidade, como a aprovação do Parecer CEB nº 11/2000, que a EJA passa ter três funções, a primeira de reparação, ou seja, reparar aquilo que foi perdido na idade regular para a educação básica, a segunda é a de equalização, o fato de querer equiparar os direitos dos indivíduos, para que eles consigam ter as mesmas oportunidades entre eles, a terceira é a permanente, que tem como objetivo fazer que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados para toda a vida, que

não seja algo apenas conceitual, mas algo para o dia a dia. Observa-se que já é algo diferente do que foi apresentado nas legislações anteriores, que traz uma nova visão e função para essa modalidade, começando a sair de algo comercial.

Em 2002, foi criada a Portaria de nº 2.270, que deu origem ao Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), uma prova que tem como objetivo avaliar as habilidades dos alunos com o intuito de serem aprovados no ensino fundamental ou médio, conseguindo assim um diploma de forma mais rápida. Assim, acaba gerando uma valorização dos certificados e não do conhecimento, de fato. A EJA também adentrou em alguns programas de financiamento durante a década de 2000, porém de maneira desigual em relação a educação básica e regular (Vieira Pinto, 1982).

Atualmente, em 2024, considerando o ano corrente em que a pesquisa foi realizada, apesar de haver uma legislação que apoia e incentiva a EJA, muitas vezes ela é negligenciada, seja por falta de políticas pedagógicas e curriculares ou por cobrança para que as políticas públicas voltadas para essa área sejam, de fato, efetivadas com sucesso, pois apesar de ter uma trajetória histórica longa e cheia de lutas por essa modalidade ela ainda precisa de melhorias.

Além disso, é fundamental ampliar a visibilidade dessa modalidade educacional, uma vez que seu objetivo não se limita à qualificação profissional ou à inserção no mercado de trabalho, mas à garantia de um direito básico: a alfabetização. Ao dominar as competências de leitura e escrita, jovens e adultos tornam-se não apenas mais autônomos em seu cotidiano, mas também capazes de exercer uma cidadania crítica e participativa. Nesse sentido, a efetividade da alfabetização e do letramento depende diretamente de políticas públicas e metodologias adequadas, as quais serão discutidas no tópico seguinte.

A alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: reconhecendo sua estrutura

A alfabetização não é apenas uma etapa que vai ensinar o indivíduo a ler e escrever ou codificar ou decodificar uma palavra, mas um meio para essas pessoas serem incluídas na sociedade de forma crítica e participativa como relata Paulo Freire (1981, p. 14), “A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum a bravura de dizer a palavra”. Assim, o discente terá possibilidade de desenvolver a cidadania plena sabendo seus direitos e aplicando seus deveres de forma consciente e também ser coadjuvante de sua própria história.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino é organizado por etapas. A primeira delas é destinada à alfabetização e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Educação, especialmente em seu artigo 3º, essa etapa deve ter carga horária definida pelos sistemas de ensino, assegurando no mínimo 150 (cento e cinquenta) horas para os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática. A resolução também debate sobre as formas de organização curricular da EJA, promovendo a articulação entre formação básica e qualificação profissional inicial (Brasil, 2025).

Com tempo reduzido, o professor deve se organizar para garantir que o conteúdo seja aprendido de forma eficiente e de qualidade, utilizando métodos adequados para o público. Um desses métodos é o de Paulo Freire, que promove a alfabetização de adultos ao discutir suas vivências e usar um vocabulário relacionado à sua realidade. Esse método visa uma aprendizagem crítica, não apenas mecânica, integrando o aluno no processo e favorecendo sua conscientização política. De acordo com Freire (1980, p. 26):

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Consequentemente, este método na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito, converte-se para ele em caminho de opção. Nesse momento, o homem se politizará a si mesmo.

Como se pôde observar, a alfabetização de adultos não deve ser conduzida de forma arbitrária, tampouco desconsiderando a realidade dos educandos, que chegam à sala de aula carregando suas próprias vivências e contextos sociais. É fundamental levar em conta os aspectos e contradições do cotidiano desses sujeitos. Nesse sentido, muitos professores enfrentam dificuldades nesse processo, especialmente quando não estão habituados a integrar o aluno de maneira ativa ao processo educativo. Em vez disso, acabam por adotar uma postura transmissiva, baseada na mera transferência de conteúdos. Essa abordagem corresponde ao que Paulo Freire (2003) denomina de *educação bancária*², em que o foco não está na reflexão crítica do educando, mas apenas na memorização de conceitos voltados à realização de provas.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), aponta que os professores devem ter um modo adequado de ensinar os alunos, não apenas os limitando a conceitos, mas que os permita uma reflexão crítica da sua realidade.

Dessa forma, o processo de alfabetização deverá contemplar: a escrita da língua portuguesa e a matemática a partir de uma abordagem que considere as relações das práticas cotidianas vivenciadas nos diversos contextos sociais; as práticas de leitura considerando diferentes linguagens, valorizando aspectos relacionados à diversidade cultural e ao mundo do trabalho, garantindo a apropriação de conhecimentos e direitos que contribuam para o exercício da cidadania (Brasil, 2011, p. 9).

Como exposto, a alfabetização de jovens e adultos é um processo complexo que exige atenção dos professores, evitando a infantilização dos alunos. Os objetivos devem ser constantemente ajustados para atender à realidade dos discentes, considerando também suas histórias de vida. Quando a proximidade presencial é afetada, como durante a pandemia, a comunicação e o processo de aprendizagem se tornam ainda mais desafiadores, como será discutido no próximo tópico sobre a EJA e a pandemia.

A EJA E A PANDEMIA

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2023), o COVID-19, um vírus, que causa uma infecção respiratória grave e altamente contagiosa, surgiu em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou o surto uma emergência de saúde pública e, em 20 de março, uma pandemia, levando à adoção de medidas como isolamento social e fechamento de estabelecimentos, incluindo escolas.

A educação foi profundamente impactada e precisou se adaptar. Em 28 de abril de 2020, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o parecer CNE/CP nº 5/2020, permitindo a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual (Brasil, 2023b). Posteriormente, em 7 de julho de 2020, foi emitido o parecer CNE/CP nº 11/2020, com orientações para aulas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2023b).

Essas mudanças levaram à criação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com aulas realizadas majoritariamente online. Durante esse período, surgiram modelos como o regime remoto, com aulas exclusivamente digitais, e o ensino híbrido, que combinava aulas online e presenciais, sempre seguindo as normas de segurança da OMS. Quanto ao contexto da pandemia do coronavírus, um período que foi necessário um afastamento entre as pessoas para não serem contaminadas pelo vírus, ou seja, era inviável uma aproximação afetando as aulas presenciais, foi trazido para a educação de jovens e adultos que é uma modalidade educativa que tem como o objetivo, segundo Moura (2015, p. 3).

2 - A expressão *educação bancária* foi cunhada por Paulo Freire para criticar um modelo de ensino em que o professor deposita informações nos alunos, tratados como receptáculos vazios. Nesse modelo, não há espaço para a construção conjunta do conhecimento, nem para a valorização das experiências dos educandos, o que compromete a formação crítica e a autonomia dos sujeitos.

[...] Recuperar o tempo perdido do público constituído de pessoas jovens e adultas, que por razões diversas tiveram que abandonar a Escola ou a ela não tiveram acesso, motivo pelo qual não conseguiram aprender o elementar, ler e escrever, ao resgate da dívida social para milhões de brasileiros, chega-se a educação permanente, ao direito à educação para todos e à aprendizagem por toda a vida.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que a educação de jovens e adultos já apresenta, por si só, inúmeros desafios e especificidades, uma vez que cada estudante traz consigo uma realidade e uma rotina distintas. No contexto da pandemia, essas desigualdades se acentuaram, sobretudo porque essa faixa etária demanda maior motivação, estímulo e interação no processo de aprendizagem, fatores que foram significativamente comprometidos com a adoção do ensino remoto por meio de plataformas digitais.

O excesso de horas-aulas dos professores que atuam na EJA no período pandêmico

Durante a pandemia, professores enfrentaram o desafio de adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas ao ensino remoto, lidando com tecnologias desconhecidas e buscando formas de manter os alunos engajados. Segundo Almeida, da *Organização Escrevendo o Futuro* (2020), os principais desafios incluíram acompanhar o aprendizado, dominar ferramentas digitais e integrar tecnologia à prática docente, como reforça Tardif (2002), que destaca o saber docente como um processo de constante construção.

Além disso, muitos alunos ficaram desmotivados. Segundo Oliveira (2024), do portal G1 Educação, 54% perderam o interesse nos estudos durante esse período, o que gerou déficit educacional. Professores, sobrecarregados, precisaram gravar vídeos, ajustar horários e distribuir atividades impressas para alunos sem acesso à internet. Segundo Arruda (2020), o contexto contemporâneo foi caracterizado pela disseminação de tecnologias digitais, mas, apesar disso, as limitações do ensino online permaneceram. A ausência de contato direto com o docente frequentemente dificultou o aproveitamento do material, gerando desmotivação nos estudos. Esses desafios levantaram dúvidas sobre a eficácia do ensino durante a pandemia, especialmente na alfabetização de adultos. Na próxima seção, serão detalhados os métodos utilizados nesta pesquisa, garantindo transparência e veracidade nos dados apresentados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as especificidades e os desafios enfrentados pelos alunos da EJA, com ênfase na análise do impacto das metodologias de ensino adotadas no contexto pandêmico. Considerando a diversidade de realidades e rotinas dos professores, que possuem diferentes trajetórias de vida, a pesquisa busca compreender as principais dificuldades relacionadas ao ensino remoto, especialmente no que tange à falta de interação com os discentes e ao comprometimento da motivação das aulas. Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada envolve entrevistas semi-estruturadas com uma professores e seus alunos da EJA, além de análise documental das práticas pedagógicas implementadas durante o período da pandemia. A abordagem qualitativa permitirá uma compreensão profunda das percepções dos envolvidos e das adaptações necessárias para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

Caracterização da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa que segundo Richardson (2011, p. 79) “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Ou seja, a melhor proposta para investigar os sujeitos e suas dicotomias, suas subjetividades, já que cada ser humano se relaciona com um problema de formas diferentes.

Utilizando a pesquisa qualitativa os horizontes podem ser diversos e as subjetividades que podem acontecer ao decorrer da pesquisa podem ser exploradas da melhor forma possível. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa busca saber os resultados entre um evento específico que deseja ser investigado e o pesquisador, focando na compreensão dos pontos de vistas e das experiências.

Para que a pesquisa qualitativa seja bem desenvolvida o pesquisador deve livrar-se de qualquer opinião sobre os conceitos já pré-formulados que possam afetar o decorrer do estudo ou até mesmo o seu resultado, ou seja, o investigador deve ser imparcial, dessa forma, seu estudo, mesmo que não tenha os efeitos esperados, serão verídicos, podendo assim, auxiliar em paradigmas futuros. Para Chizzotti (2008, p. 82):

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam.

Observa-se como a atitude ou o pensamento do pesquisador pode influenciar na interpretação dos dados, podendo causar resultados errôneos se ele não se livrar de seus valores, pois frequentemente, certas reflexões quando pessoais demais podem levar a caminhos que têm mais chances de ser algo que o pesquisador quer que seja do que a as circunstâncias reais do fato.

Este trabalho é de caráter descritivo que tem como objetivo descrever um fenômeno de acordo com as exposições dos fatos por aqueles que participaram do ocorrido, utilizando a pesquisa de campo para aprofundar a compreensão das manifestações que houveram, usando várias perspectivas da realidade de um determinado grupo ou comunidades. Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, já ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Como apontado, a pesquisa de campo fornece a melhor base para que os fenômenos ocorridos em lugares específicos sejam abordados da melhor maneira possível, limitando a generalização, pois nem todos passam pela mesma experiência da mesma forma, assim a análise precisa ser feita de forma delimitada de acordo com o que aconteceu em determinado campo.

Como suporte da pesquisa de campo foi usado para dar embasamento e fundamentação teórica a pesquisa de bibliográfica, que o levantamento de dados e teóricas através de obras já publicadas, algo essencial para todos os tipos de trabalhos científicos, pois ajudará no desenvolvimento da pesquisa, como aponta Amaral (2007, p. 1):

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Com isso, observa-se que a pesquisa bibliográfica é fundamental para o melhor desenvolvimento da pesquisa e da veracidade, já que, ela será baseada em análises de obras já publicadas, o que também contribui para desenvolver o conhecimento e oportunizando o autor de encontrar novos caminhos a partir do conteúdo lido.

Campo empírico da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública da zona sul de Teresina-PI, região periférica que reflete as desigualdades socioespaciais comuns em grandes centros urbanos. A área é majoritariamente habitada por famílias de baixa renda, cuja subsistência depende, em grande parte, de atividades informais, como pequenos comércios locais, prestação de serviços terceirizados e trabalhos autônomos – realidades que, segundo Foucault (2019), estão intrinsecamente ligadas às relações de poder que disciplinam corpos e regulam a vida na sociedade contemporânea. A escolha desse *locus* de estudo justifica-se pela necessidade de analisar, à luz da microfísica do poder (Foucault, 2019), como as estruturas socioeconômicas marginalizadas produzem mecanismos de controle e resistência no espaço escolar. A escola, nesse sentido, emerge não apenas como instituição de ensino, mas como um campo de forças onde se manifestam disputas simbólicas e materiais.

Participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi conduzida em uma escola pública da zona sul de Teresina-PI, seguindo os protocolos éticos e metodológicos estabelecidos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pela instituição, garantindo a voluntariedade e a proteção dos participantes. Como sujeito da pesquisa, selecionou-se uma professora da alfabetização que atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período pandêmico de 2021, experiência marcada pelo ensino remoto mediado por plataformas digitais.

Técnicas e instrumentos de produção de dados

Como forma de coleta dados foi utilizado a entrevista semiestruturada que segundo Trivifios (1987, p. 146) é aquela parte questionamentos básicos, mas que ao mesmo tempo oferece um amplo campo de perguntas, de acordo com o que o entrevistado vai respondendo, algo bem mais dinâmico:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Ou seja, nessa modalidade de entrevista o pesquisador não se prende tanto as perguntas já previamente elaboradas ao ponto de não levantar outros questionamentos durante a entrevista e nem permite que fique livre demais que o entrevistador não saiba o que perguntar ou não ter uma linha de perguntas que siga a mesma corrente de raciocínio. No desenvolvimento da entrevista utilizamos um gravador, de um *smartphone*, como meio de captação de dados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se uma rigorosa metodologia de revisão bibliográfica, que incluiu consultas sistemáticas ao Google Acadêmico, à SciELO e ao acervo digital da Biblioteca da UFPI, garantindo a seleção de artigos científicos relevantes e atualizados. Além disso, realizaram-se encontros periódicos com o orientador para discussão e refinamento das referências, assegurando a consistência teórica do trabalho. Esses procedimentos foram essenciais para consolidar uma base bibliográfica robusta, alinhada aos padrões acadêmicos e às demandas temáticas da investigação.

Procedimento e análise de dados

Esta seção apresenta o plano de análise de dados adotado no estudo, estruturado em três etapas fundamentais: (1) a sistematização das narrativas coletadas, alinhadas à delimitação temática; (2) a seleção criteriosa dos elementos discursivos mais relevantes para a investigação e (3) a descrição metodológica do processo de produção dos resultados. Como destaca Bandeira (2022, p. 1150), “[...] o plano de análise expressa o que é necessário e suficiente para que o processo de descrição, explicação e interpretação dos dados da pesquisa científica”. Nessa perspectiva, o presente plano organiza-se como um roteiro analítico que articula coleta,

triagem e interpretação dos dados, garantindo rigor metodológico à pesquisa. Neste estudo foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2011), que é um conjunto de técnicas que buscam descrever o conteúdo de mensagens, o sentido real da fala, encontrar outros caminhos através de comunicação que foi desenvolvida. Para Bardin (2011, p. 47) a análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2011), que compreende três fases principais: (1) Na pré-análise, foram selecionados e examinados documentos, artigos e livros que subsidiaram a base teórica da pesquisa, fase em que também se estabeleceram as hipóteses iniciais e os objetivos do estudo; (2) realizou-se a transcrição integral das entrevistas; e (3) procedeu-se à categorização das respostas em indicadores temáticos, organizando os dados conforme sua relevância para responder ao problema de pesquisa.

A segunda fase, conforme Bardin (2011), consistiu na exploração do material, momento em que os dados coletados foram decodificados. Nesta etapa, analisamos os resultados obtidos, identificando respostas semelhantes e padrões relevantes para a pesquisa. No caso específico deste estudo, quando os participantes relataram como ocorreram as aulas e quais dificuldades emergiram durante o período pandêmico na EJA, essas respostas foram categorizadas por sua relação direta com o problema de pesquisa. Posteriormente, identificou-se e marcou-se a localização de cada tema nas transcrições, facilitando sua recuperação durante a análise.

Finalmente, realizou-se a terceira fase: a interpretação dos dados. Nesta última etapa, interpretou-se cada entrevista buscando novos significados nos textos analisados, o que permitiu chegar aos resultados finais da pesquisa. O estudo teve como objetivo principal analisar os desafios enfrentados por uma professora representante do corpo docente da EJA em uma escola pública de Teresina-PI durante a pandemia de COVID-19.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A entrevista, que foi conduzida na Escola Bom Lugar, localizada na Zona Sul de Teresina-PI, com uma professora da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para preservar sua identidade, adotou-se o nome fictício Paula. A docente possui 22 anos de experiência na EJA e atualmente divide sua jornada de trabalho entre a educação infantil (no turno matutino) e a EJA (no turno noturno).

O trabalho feito por uma professora da EJA durante a pandemia

O ensino na EJA enfrentou desafios singulares durante a pandemia, exigindo dos educadores *insights* e estratégias pedagógicas adaptadas às realidades específicas de seus alunos. Nesse contexto, a manutenção do vínculo escolar tornou-se um elemento crucial para evitar a evasão, especialmente considerando o perfil dos estudantes da EJA – trabalhadores com rotinas exaustivas e limitado acesso a recursos tecnológicos. Este tópico analisa as estratégias implementadas por uma professora experiente da EJA para engajar seus alunos no período de ensino remoto, destacando como metodologias ativas e o investimento afetivo se mostraram fundamentais para garantir a continuidade do processo educativo.

Nesse sentido, em nossa análise constatamos que a professora ressalta a importância de trazer o aluno para a prática escolar realizando várias dinâmicas, principalmente em se tratando dessa modalidade de ensino em específico e que isso faz toda a diferença, já que essa metodologia pode manter aquele aluno presente na sala de aula, ajudando a mantê-lo motivado, pois eles vêm de rotina cansativa e um estímulo a mais faz toda a diferença. Paula se mostra bem empenhada e dedicada na função de cativar seus alunos.

Olha, eu procuro dar o máximo, fazer cativar, conquistar, é uma conquista. Aluno da EJA é uma conquista. Então você está mantendo seu aluno até o final do ano. Então eu procuro fazer esse lado da conquista pra poder estar incentivando, mandando uma mensagem no telefone ou ligando se demora muito pra saber o que foi que aconteceu, tudo isso.

Com isso, nota-se um alinhamento com as ideias de Paulo Freire (1981), que defende a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, mas que envolva os alunos em um processo crítico e participativo, reconhecendo suas experiências e vivências como partes fundamentais do processo de aprendizagem. A prática de manter contato próximo com os alunos, como Paula fazia, reforça a ideia de que a educação precisa ser um diálogo constante, onde o professor deve ser mais do que um transmissor de conhecimentos, mas também um facilitador e um incentivador.

Porém, com a pandemia do COVID-19 esse contato foi interrompido devido às medidas emergenciais que para evitar o contágio de pessoas as escolas tiveram que ser fechadas, adotando protocolos sanitários. Assim, os professores e alunos precisavam encontrar novos modos de se comunicar para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse prejudicado, não somente Paula, mas todos os professores precisaram encontrar novas metodologias para lecionar nesse momento complexo.

Nessa escola, o método adquirido para dar aulas na EJA foi a gravação de aulas pelos professores, assim como o compartilhamento de vídeos do YouTube pelos docentes que eram postados no grupo da Plataforma de mensagens WhatsApp, outro meio foi a criação de um kit de atividades desenvolvidas pelos próprios professores.

O vídeo, eu passava o vídeo em cima da tarefa porque eles levaram pra casa. Eles levaram o kit para casa. Então a cada aula era aquele kit, aquela folha do dia era aquele material ali que eu ia trabalhar. Então eu falava fazia uma introduçãozinha se era pra separar sílaba, eu mostrava como separava, era a leitura, aí depois eu ia pro material (Paula).

O contexto pandêmico evidenciou desafios significativos na prática docente, particularmente no que tange à adaptação às tecnologias digitais. Muitos educadores, cujo uso de dispositivos móveis restringia-se a atividades cotidianas básicas, enfrentaram dificuldades técnicas para gravar aulas e ministrar conteúdos por meio de plataformas digitais. Essa realidade demandou um processo acelerado de aprendizagem tecnológica, revelando a capacidade de resiliência e adaptação inerente ao trabalho docente. Como destacam Tardif e Lessard (2014), a profissão docente é intrinsecamente marcada pela imprevisibilidade, exigindo dos profissionais a constante reelaboração de suas práticas frente a contextos adversos. Nesse sentido, embora os resultados nem sempre correspondam às expectativas iniciais, o diferencial reside na capacidade de articular esforços para otimizar o processo educativo dentro das possibilidades disponíveis, como relata a professora Paula:

Foi um período muito difícil, muito difícil sofrido pra gente, pra eles. Então eu sei manusear o celular, fazer alguma coisa, mas preparar a aula eu não tinha esse hábito, eu não tinha essa habilidade. Foi uma coisa que a gente foi descobrindo aos poucos, eu senti muito essa dificuldade de como gravar, como usar o celular pra gravar, preparar um cenário, preparar um material em casa, meu Deus, a gente foi se reinventando, foi aprendendo no dia a dia mesmo a gente dando o que a gente podia, o melhor que a gente podia fazer.

Como observado anteriormente, Paula não tinha experiência em ministrar aulas pelo celular, ela precisou se reinventar e buscar ajuda de terceiros, até mesmo de colegas da sua classe de trabalho para que seus planejamentos não fossem afetados e ela conseguisse realizar suas aulas apesar das dificuldades, mostrando como a cooperação e o suporte também é importante e valioso para o trabalho docente:

Perguntando, perguntando um e outro, perguntando minha sobrinha, perguntei meus amigos, as outras professoras, a gente se reunia aí uma ajudava a outra, o coordenador ajudava, dava uma opinião, como a gente ia pra o coordenador, ele mandava vídeo pra gente do YouTube, como gravar vídeo aula on-line, como preparar uma aula, mas a gente foi aprendendo.

Essa cooperação entre os docentes também contribui de forma significativa para a formação dos professores, já que eles se tornam conscientes do que sabem e ao mesmo tempo aprendem coisas novas, estabelecendo uma relação de troca entre os colegas de profissão, criando assim o saber da experiência, como explica Tardif (2002, p. 52).

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Também, ficou nítido com o relato de experiência de Paula que apesar das professoras estarem inclusas em uma sociedade globalizada e digital, os discentes não se prepararam para a inclusão da tecnologia na educação, ou seja, muitos não continuaram atualizando seus conhecimentos, o que mostra que muitas metodologias utilizadas continuaram sendo as mesmas apesar dos anos. Com o advento da pandemia do COVID-19 isso foi quebrado, precisando adotar novas metodologias de ensino e aprendizagem, por isso, ao gravar as aulas muitos tinham dificuldade, como Paula aponta que teve muitas adversidades até conseguir aprender de fato a gravar uma boa aula:

Eu tive muita dificuldade, gravar as primeiras aulas, gravava umas dez aulas pra poder dar certo. Aí depois foi que a gente foi aprendendo as manhas mesmo, aí foi que começou a sair os vídeos direitinho. Ficava torto, ficava tremendo, aos poucos a gente vai aprendendo a gravar.

Com isso, ressalta a ideia apontada por Tardif (2002) de que o saber docente é constantemente reconstruído pela experiência e pela necessidade de adaptação às novas circunstâncias que foram evidenciadas pela pandemia do Covid-19 no qual os professores tiveram que recorrer uns aos outros (Rigue, 2020).

Observa-se também que a professora teve que encontrar a melhor maneira para ministrar seu conteúdo e apesar de seus esforços muitas vezes não tinha retorno, já que os alunos do período considerado não regular já são mais velhos e possuem dificuldades com a tecnologia e esse foi a melhor solução que eles encontraram para explicar o conteúdo, apesar de muitos ainda desistirem devido aos problemas com o uso dos celulares (Rodrigues, 2023), como Paula explica:

Os alunos desistiram muito no tempo da pandemia por conta disso da falta do uso, de não saber utilizar as tecnologias e aí eles se sentiam impotentes aí foi que a exclusão aumentou pra eles porque eles não tinham acesso à internet tinham até o celular, mas não sabia usar e não tinha quem ensinar, poucos tinham que ensinar.

Essas desmotivações que ocorrem devido ao uso da tecnologia afetaram a avaliação de desempenho dos discentes já que não tinha o que apresentar e nem alguém para acompanhar, o que afetou o aprendizado dos alunos e a qualidade da educação oferecida no período remoto (Rodrigues, 2023). Para ressaltar a importância do acompanhamento de alguém Paula comparou a EJA com a educação infantil em relação às avaliações (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A avaliação não foi muito boa assim, não teve muito proveito não. Na educação infantil, eu tive mais proveito porque eram crianças e tinham os pais, tinha alguém em casa pra acompanhar, mas a noite não. Então eu tive muita dificuldade com os alunos da noite aqui da EJA.

Através disso, observa-se a falta que faz um olhar atento para o adulto que optou a voltar a estudar, com a Pandemia afetou ainda mais sua permanência na escola e ressaltando as desigualdades ao adaptações ao ensino remoto, já que não tinha um apoio ou alguém para lhe ensinar ou um celular apenas seu para estudar, pois muitos utilizavam os aparelhos de algum familiar (Rossi, 2020).

Meus alunos não sabem usar o celular pra baixar o vídeo, pra assistir vídeo pra digitar alguma coisa então eles necessitavam de apoio em casa e a maioria não tinha, os mais idosos não tinham então nessa época eu tinha muito aluno idoso poucos alunos mais jovens, então muito desses alunos idosos desistiram foi desestimulante por isso porque eles quando era aula on-line eles não assistiam. Porque o celular do neto, o neto queria o celular pra mexer no Zap, ver jogos, ver essas coisas. E aí não ajudava o pai, a mãe e os meus alunos são isso. São pais, são mães, são avós, são tios (Paula).

Isso reflete as críticas de Freire (2003) à educação bancária, onde o conhecimento é depositado de forma mecânica, sem considerar a realidade dos educandos. A pandemia expôs e agravou as desigualdades, destacando a necessidade de uma educação que considere as especificidades e limitações de cada aluno.

Com esse cenário de desistências, as dificuldades em planejar, a falta de retorno dos alunos diante das atividades passadas muitos professores tiveram sua saúde mental prejudicada devido ao excesso de horas de trabalho que aumentaram muito mais com esse contexto da pandemia e com a professora Paula não foi diferente, ela explica que: “Ansiedade lá no topo. Olha, tive crise de ansiedade, estresse, você ficava assim tão cansada, um cansaço mental na gente, o medo da covid, o medo da doença, o medo de pegar uma tarefa”. Com base nesses aspectos singulares, observa-se que a professora também faz parte do índice de docentes afetados pela pandemia, a saúde mental dos educadores foi profundamente afetada (Rigue, 2020).

Diante o exposto, é de grande valia tencionar o debate de que um acompanhamento psicológico para os educadores em tempo de crise e não somente nesses momentos, faz-se necessário, já que são profissionais que lidam a todo tempo com muitos contextos e demandas diferentes, o que viabilizaria a aprendizagem dos alunos em grau de magnificência.

Depois que o período de aulas on-line encerrou, a professora afirma que se sente muito melhor, já que o contato com os alunos com as aulas presenciais tem um diferencial que torna tudo melhor, o contato corpo a corpo, ressaltando como o contato entre o professor e o aluno é importante para a valorização de um ambiente saudável, e esse ensino presencial na educação faz diferença para o aprendizado.

Hoje está melhor. As aulas está toda presencial. A gente faz trabalho em grupo, faz individual, tem a leitura. Eu fico com essa leitura dele, tem a escrita das tarefas. Eu trago o material didático para eles, **letras** pra eles estarem lendo, dou joguinhos pra eles estarem montando, e aí muito melhor, muito mais tranquilo. A aula tem outro sabor. Você fica na sala os meninos tudinho animado, a turminha toda animada (Paula, grifo nosso).

Em síntese, os dados coletados revelam que o período pandêmico representou um desafio multifacetado para todas as modalidades educacionais, com particular complexidade para a EJA. A transição abrupta para o ensino remoto expôs desigualdades estruturais profundas: alunos adultos, muitas vezes com limitada familiaridade tecnológica, enfrentaram barreiras adicionais no manejo de dispositivos digitais. As transcrições evidenciaram casos emblemáticos de discentes que, além de suas exaustivas jornadas de trabalho, deparavam-se com a ausência de suporte familiar adequado – seja pela indisponibilidade de auxílio, seja pela impaciência de seus tutores ocasionais. Esse cenário potencializava riscos de evasão e desmotivação.

Contudo, frente a esses obstáculos, emergiu o relato inspirador da Professora Paula, que personificou a resiliência docente ao reinventar suas práticas pedagógicas. Seu

compromisso em adaptar metodologias, mesmo em condições adversas, não apenas manteve o vínculo educativo, mas também reafirmou o papel transformador da EJA como espaço de inclusão e cidadania digital. Essa experiência evidencia que, mesmo nos contextos mais desfavoráveis, a criatividade pedagógica e o investimento afetivo podem transpor barreiras aparentemente intransponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa muito mais do que a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. Trata-se de um processo profundamente transformador, que possibilita aos educandos desenvolverem uma consciência crítica sobre si mesmos e sobre o mundo, tornando-se agentes ativos na sociedade. Como bem destacou Freire (2018), a verdadeira educação liberta, permitindo que os indivíduos transcendam sua condição e participem efetivamente da construção de sua própria história.

No entanto, o contexto pandêmico revelou desafios sem precedentes para essa modalidade educacional. A abrupta transição para o ensino remoto expôs desigualdades profundas: muitos alunos da EJA, em sua maioria trabalhadores com rotinas exaustivas, encontraram barreiras intransponíveis no acesso às tecnologias digitais. A falta de familiaridade com dispositivos eletrônicos, somada à ausência de suporte familiar adequado, criou um cenário propício para o aumento da evasão escolar. Os dados coletados demonstram como essa realidade afetou particularmente os estudantes mais velhos, ampliando ainda mais as já existentes desigualdades educacionais.

Para a Professora Paula, esse período representou um verdadeiro teste de resiliência. Além de terem que se adaptar às novas tecnologias em tempo recorde, sem qualquer preparo prévio, enfrentaram uma sobrecarga de trabalho que impactou significativamente sua saúde mental. Relatos de estresse, ansiedade e esgotamento profissional tornaram-se frequentes, revelando a necessidade urgente de políticas de apoio aos educadores. A experiência da professora Paula, com seus 22 anos de atuação na EJA, ilustra de forma emblemática tanto os desafios enfrentados quanto a impressionante capacidade de reinvenção demonstrada pelos docentes.

A pesquisa evidenciou que o ensino presencial possui um valor insubstituível na EJA, particularmente por sua capacidade de criar vínculos humanos e promover interações que são essenciais para a motivação dos alunos. Contudo, as lições aprendidas durante o período de ensino remoto não devem ser esquecidas. É fundamental desenvolver estratégias que combinem formação docente continuada em tecnologias educacionais, melhoria da infraestrutura tecnológica nas escolas e criação de redes de apoio psicopedagógico tanto para alunos quanto para professores.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de reconhecer a EJA como uma modalidade educacional estratégica para a redução das desigualdades sociais. Isso exige investimentos específicos e proporcionalmente maiores do que os destinados ao ensino regular, além de políticas públicas que considerem as particularidades desse público. A pandemia, apesar de todos seus aspectos negativos, trouxe à tona a incrível capacidade de adaptação dos educadores e a importância fundamental do trabalho desenvolvido na EJA. Cabe agora transformar essas lições em ações concretas, garantindo que a educação de jovens e adultos possa cumprir plenamente seu papel social como instrumento de inclusão e transformação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, João. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- ALMEIDA, Marina. Professores: os desafios da educação em meio a pandemia. Organização Escrevendo o Futuro, **Portal escrevendoofuturo.org.br**, 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2767/professores-o-desafio-da-educacao-em-meio-a-pandemia>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>. Disponível em: <https://www.auniredo.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 77, p. 1141-1166, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-65312>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65312>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2006. (Caderno 4: Alunos e alunas da EJA).
- BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, DF: MEC, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343#:~:text=Portaria%20MEC%20n%C2%BA%20343%2C%20DE,Novo%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020**. Conselho Nacional de Educação. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: CNE, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1967. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024a.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1967. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-y/L5379.htm. Acesso em: 26 mar. 2024b.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 1964.

1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, CNE, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 102, p. 76-78, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-322401033>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Em queda desde 2010, abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. **Portal frm.org.br**, 2021. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021>. Acesso em: 08 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: ed. Cortez, 45. ed. 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: identidades, diferença, diversidade: Contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças. (org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação:** A Pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: Copiart, 2015, v. 1, p. 1-420.

OLIVEIRA, Elida. Percentual de alunos desmotivados em estudar na pandemia chega a 54% em setembro, diz pesquisa. **G1 educação**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.u/educacao/noticia/2020/11/09/percentual-de-alunos-desmotivados-em-estudar-na-pandemia-chega-a-54percent-em-setembro-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 01 Mai .2024.

ORGANIZAÇÃO PAN- AMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. [s.d; s.n.], Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIGUE, André. Saúde mental de 72% dos educadores foi afetada durante pandemia, afirma estudo. **CNN BRASIL**, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-de-72-dos-educadores-foi-afetada-durante-pandemia-afirma-estudo/>. Acesso em: 01 Mai. 2024.

RODRIGUES, Leonardo Túlio. **Mais de 3 milhões de alunos não tiveram acesso à internet durante a pandemia**. Uninter, 2021. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/mais-de-3-milhoes-de-alunos-nao-tiveram-acesso-a-internet-durante->. Acesso em: 08 jul. 2023.

ROSSI, Claudia Maria Soares. **Educação Inclusiva e Especial**. 2. ed. Arcos: IFMG, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVÍFOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.