

**SITUAÇÃO-LIMITE E INÉDITO-VIÁVEL: PERCEPÇÕES E
AÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJA
NO SISTEMA ON-LINE**

**LIMIT AND UNPRECEDIBLE SITUATION: PERCEPTIONS AND ACTIONS OF
EJA TEACHERS AND TEACHERS IN ONLINE SYSTEM**

**SITUACIÓN LÍMITE Y VIABILIDAD INÉDITA: PERCEPCIONES Y
ACCIONES DE PROFESORES DE EJA EN EL SISTEMA EN LÍNEA**

Helga Valéria de Lima Souza¹
Carlos Alberto Lopes de Sousa²

RESUMO:

O presente trabalho apresenta as motivações geradoras e o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de doutorado, e ainda em fase de conclusão, que teve como sujeitos os (as) professores (as) atuantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19. Entre os objetivos atendidos, destaca-se a busca pelas percepções e ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável. A pesquisa constitui-se por uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas individuais *on-line*. Como principais teóricos, a pesquisa contou com as reflexões trazidas por: Freire (2001, 2018), Triviños (1987) e Bardin (2011). Os resultados evidenciaram a realização de ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável por parte dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Professores (as) da EJA. Situação-limite. Inédito-viável.

ABSTRACT:

The present work presents the motivations that generate it and the development of research at the doctoral level, which had as subjects of the research the professors working in the EJA modality, via online system, before and during the covid-19 pandemic. Among the objectives met, the Search for perceptions and actions corresponding to the concepts of limit situation and unprecedented viability stands out. The research is constituted by a qualitative approach, with application of questionnaires and individual interviews online. As main theorists the research included the reflections brought by: Freire (2001, 2018); Triviños (1987) and Bardin (2011). The results showed the subjects of the research carried out actions corresponding to the concepts of limit situation and unprecedented viability.

¹ Ma. Professora Secretária de Educação do Distrito Federal – DF. E-mail: helgaarte@gmail.com

² Estatutário da Universidade de Brasília - UnB. E-mail: clopesunb@gmail.com

Keywords: EJA teachers. Limit situation. Unprecedented – viable.

RESUMEN:

El presente trabajo presenta las motivaciones generadoras y el desarrollo de una investigación a nivel de doctorado, y aún en fase de conclusión, que tuvo como sujetos de investigación a los profesores que trabajaban en la modalidad EJA, vía sistema en línea, antes y durante la pandemia de covid-19. Entre los objetivos alcanzados se destaca la búsqueda de percepciones y acciones correspondientes a los conceptos de situación límite y viabilidad inédita. Entre los objetivos alcanzados destaca la búsqueda de percepciones y acciones correspondientes a los conceptos de situación límite y viabilidad inédita. La investigación posee enfoque cualitativo, y fue desarrollada a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas individuales en línea. Como principales teóricos el trabajo presenta: Freire (2001, 2018); Triviniños (1987) y Bardin (2001). Los resultados mostraron que los sujetos de la investigación realizaron acciones correspondientes a los conceptos de situación límite y viabilidad inédita.

Palabras clave: Profesores de EJA. Situación límite. Viabilidad inédita.

1 INTRODUÇÃO

Na base das propostas educacionais que norteiam a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontramos alguns direcionamentos – eixos – que podem ser pensados separadamente, porém com a consciência de que cada um é, em determinado nível, parte constituinte do outro e, por esse motivo, seu determinante em algum grau.

Como exemplos, e como objetos de estudos e debates adotados como eixos estruturantes para o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de doutorado, e doravante apresentados, evidenciam-se três, quais sejam: a) teóricos e estudiosos da educação, com destaque para Paulo Freire e suas análises relacionadas à educação enquanto processo formativo e ato político – esclarecimentos mais do que nunca de necessária compreensão diante dos avanços de propostas neoliberais ocorridas no atual contexto brasileiro –, assim como ao (a) professor (a) como ser político, mesmo que não partidário; b) estudos e análises desenvolvidos por professores e pesquisadores referentes aos normativos legais que regem a oferta da EJA, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2020; e, c) adoção das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) no sistema educacional, salientando o processo e os avanços ocorridos para sua inserção no Ensino Médio (EM), na modalidade EJA.

A partir da compreensão de tais questões, agregadas às aprendizagens ocorridas durante o exercício da docência desenvolvido ao longo de 10 anos (2010 a 2020), tanto no sistema privado quanto no sistema público, em turmas com idade-série correspondente, assim como em turmas da EJA, surgiram questionamentos que culminaram na proposição de uma pesquisa qualitativa, que buscou, entre outros objetivos, conhecer a prática dos (as) professores (as) presentes em sala de aula, atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante o contexto pandêmico causado pela covid-19, para, então, mapear a ocorrência de percepções e ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável desenvolvidas pelos (as) professores (as).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se desenvolveu em dois cenários significativamente distintos, o primeiro aqui nomeado como contexto presencial³, e o segundo nomeado como contexto pandêmico⁴, tendo sido estipulado o mês de março de 2020 como marco divisor entre um e outro.

Assim, de acordo com os contextos existentes, a busca por dados e informações que atendessem ao objetivo de mapear a ocorrência de percepções e ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa se deu, no primeiro momento – contexto presencial –, pela aplicação de um questionário impresso em uma escola do Distrito Federal (DF) e, no segundo momento – contexto pandêmico –, pelo disparo da versão *on-line* do mesmo questionário em nível de Brasil.

Após a devolutiva de 23 questionários e as análises dos dados coletados, houve a formação de três grupos de professores (as), tendo como critério a região (estado ou Distrito Federal) na qual trabalhavam e, o desenvolvimento de seis entrevistas individuais via sistema *on-line*. A elaboração e aplicação de questionários e entrevistas e a triangulação de dados ocorreram em conformidade com Triviños (1987, p. 138), objetivando “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”; e a análise de conteúdo ocorreu conforme Bardin (2011).

³ O contexto presencial é aqui definido como o contexto que abrange o período em que predominava a oferta de aulas presenciais em todo o sistema educacional brasileiro.

⁴ O contexto pandêmico é pensado, de agora em diante, como o período no qual o sistema educacional sofreu grandes modificações, passando a funcionar predominantemente no sistema *on-line*.

Em paralelo ao processo de entrevistas, houve o levantamento e a *leitura flutuante*⁵ dos documentos – dispositivos legais – que norteiam a oferta da modalidade EJA, da Educação a distância (EAD) e dos (as) professores (as) do sistema educacional brasileiro. Tal levantamento ocorreu embasado nas orientações de Triviños (1987), que afirma que é “muito interessante confrontar o conteúdo dos dispositivos legais que regem a função desse profissional na escola” (TRIVIÑOS, 1987, p. 92).

3 A HISTORICIDADE DA PESQUISA

Nos anos de 2015 e 2016, houve o desenvolvimento de uma pesquisa (AUTOR, ano)⁶, em nível de mestrado, tendo como campo uma escola polo da modalidade EJA, localizada em um centro urbano, a qual teve como sujeitos nove jovens educandos (as) com idade entre 17 e 24 anos, matriculados no turno vespertino e com frequência regular. Entre os objetivos, buscou-se conhecer quais as funções atribuídas pelos sujeitos da pesquisa às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICEs)⁷.

Diante de tal proposição, e a partir da criação de espaços de manifestações – ciclos de entrevistas alternadas entre entrevistas individuais e em grupos –, possibilitou-se a ocorrência de manifestações, por parte dos educandos, correspondentes ao conceito de leitura do mundo, já que, para que ocorra a leitura do mundo, “o homem necessita se conscientizar de sua condição verdadeira, analisando e compreendendo sua realidade direta, o contexto no qual está inserido, e os modelos de relações desenvolvidos entre ele e o mundo, e ele e os demais homens” (SOUZA, 2019, p. 382).

No decorrer do processo, ou seja, durante os ciclos de entrevistas, também houve a ocorrência de *insight* por parte da professora pesquisadora, conforme indicado no diálogo abaixo:

Professora pesquisadora: [...] então, pelo que vocês veem colocando **ao longo das entrevistas, entende-se que**, se aqui na nossa escola, se não tivesse o Laboratório de Informática, se não tivesse um sinal de wifi ou de internet, [...], do jeito que elas são dadas ((indicadas pelos professores)) não faz a menor diferença ter?

⁵ Leitura flutuante: primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos que serão analisados e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2011, p. 126).

⁶ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22800>

⁷ TDICEs foi à sigla utilizada no corpo da dissertação, sendo, agora, ao longo dessa proposta, retomado o emprego do termo Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs).

JL: Não faz diferença não, professora.

MA: Não faz diferença.

Lz: Para mim não faz diferença.

PH: Nenhuma. Não faz diferença.

PC: Para mim não.

(SOUZA, 2016, p. 117, grifo nosso).

Em complementação, outros dados colhidos por meio de questionários – aplicados para um grupo de sete professores que lecionavam na mesma escola – indicaram um grupo com boa experiência em sala de aula presencial (ensino regular e EJA), domínio de conteúdo e de sala, bem como adoção das TICs, sendo tais questões analisadas como um ponto positivo para o desenvolvimento da docência.

O cruzamento dos dados acima apresentados, agregados às informações relativas à existência de uma boa estrutura física da escola (espaço físico e manutenção), ao aval da comunidade relativo aos investimentos e à adoção das TICs no ambiente escolar – questões indicadas nas reuniões dos pais –, além da organização formal e do planejamento do ensino e, principalmente, da presença de jovens popularmente definidos como jovens seduzidos pelas TICs, propiciou uma nova indagação, qual seja: por que as manifestações dos (as) educandos (as) no que concernia à adoção das TICs nos espaços escolares destacaram-se negativamente⁸?

Já em 2017, após a defesa da dissertação, tal indagação, mais uma vez, se destacou diante dos avanços da oferta da EJA via EAD, que foi sancionada em dezembro de 2017 e teve suas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na Resolução nº 1, de 02/02/2016, que:

Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, p. 1).

A partir de então, com base nos fatos e dados acima apresentados, houve a

⁸ Embora as frases elaboradas pelos educandos tenham sido apenas frases curtas e afirmativas, podendo, aparentemente, parecer uma resposta direta a um questionamento específico, é preciso esclarecer que o trecho destacado corresponde a uma informação surgida ao final de um conjunto de atividades (estudos, agendamento, aplicação das primeiras entrevistas em grupo e individuais, transcrição e análises), tratando-se, portanto, de uma revelação espontânea – fruto de um processo de pesquisa.

proposição de uma nova pesquisa, em nível de doutorado, atualmente em fase de conclusão, que tem como sujeitos os (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19. Entre os objetivos da pesquisa, tem-se a busca pelas percepções e ações correspondentes aos conceitos de situação-limite e inédito-viável por parte dos sujeitos da pesquisa.

4 PAULO FREIRE: A POLITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO (A) PROFESSOR (A) E OS CONCEITOS DE SITUAÇÃO-LIMITE E INÉDITO-VIÁVEL

Em diálogo com Paulo Freire, aprendemos que a educação “[...] não é um processo neutro. Ela pode tanto formar sujeitos sujeitados quanto sujeitos livres.” (FREIRE, 2018, p. 14). Ou seja, para Freire (2001, p. 94), a educação, como processo formativo, é um ato político, no qual há “[...] a impossibilidade da neutralidade” já que o processo educativo:

[...] exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível de sua prática, a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso então, a natureza política da educação exige do educador que se percebe na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção. (FREIRE, 2001, p. 95).

No entanto, independentemente do posicionamento dos (as) professores (as) a favor ou contra alguém, ou a favor ou contra alguma coisa, ele não ocorre de modo espontâneo, como algo intrínseco a sua natureza humana. O posicionamento dos (as) professores (as) diante das diversas situações nas quais se encontram constantemente é constituído e reconstituído pela aquisição de conhecimentos práticos e científicos, advindos do desenvolvimento de suas atividades diárias dentro e fora do contexto escolar, bem como pela sua leitura do mundo, sendo por tanto inconstante e mutável.

Ambos os aspectos, quando trabalhados a partir da leitura do mundo e dos diálogos desenvolvidos com seus pares e seus (as) educandos (as), tendo como base um pensamento crítico e teórico, determinam seu posicionamento como professor (a). Ou seja, conforme Freire esclarece, “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2018, p. 83).

Freire (2001) também nos ensina que “a tarefa fundamental do educador e da

educadora é uma tarefa libertadora”, entendendo como tarefa libertadora a de “originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história”, tratando-se de um processo de educação democrática, na qual:

O educador democrático precisa evitar cair nas armadilhas liberais de encarar os alunos através da orientação de uma lente deficitária pela qual os sonhos e as aspirações do educador e se conhecimento são simples e paternalisticamente transferidos para os estudantes como um processo através do qual o educador se clona. (FREIRE, 2001, p. 78).

Nessa lógica, talvez seja possível definir como ingenuamente contraditórios (as) professores (as) que se dizem conscientes de sua realidade, da realidade dos seus (as) educandos (as) e da realidade de suas escolas, mas que negam aos seus (as) educandos (as) a possibilidade do caráter político-libertário da educação ao não se assumirem seres políticos, já que, conforme Freire (2001) nos esclarece:

A politicidade da educação demanda veemente do professor e da professora que se assumam com um ser político, que se descubram o mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substancialmente políticos. (FREIRE, 2001, p. 95).

Desse modo, podemos então dizer que, em grande medida, a emancipação dos (as) educandos (as) está atrelada à emancipação dos (as) professores (as), já que “[...] a educação que se vive na escola não é chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação.” (FREIRE, 2001, p. 203).

Assim como já anteriormente relacionado, também podemos dizer que a emancipação dos (as) professores (as) necessita de leitura de seu mundo, conscientização e diálogo com seus pares, pois “[...] a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção em que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual.” (FREIRE, 2001, p. 170).

A mudança a qual Freire (2001) se refere inicia após a delimitação dos temas-problemas pelo (a) professor (a). O tema-problema pode ser entendido como a ocorrência de um fato ou de uma “[...] situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só ao nível intelectual, mas ao da ação.”

(FREIRE, 2018, p. 205). Para o autor, “[...] os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’⁹, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras” (FREIRE, 2018, p. 223).

Porém, mesmo diante de uma situação histórica que pareça determinante, é possível que, através do diálogo, os (as) professores (as) mapeiem seus próprios temas-problemas e, ao se conscientizarem das dificuldades reais ou barreiras subjetivas existentes em seu espaço de trabalho ou em seus espaços sociais, possam reconhecer as situações-limites que impossibilitam o bom desenvolvimento de sua docência, do processo de aprendizagem de seus educandos (as) ou, ainda, de avanços políticos e sociais dos quais sua comunidade necessita.

Assim, é pelo mapeamento dos temas-problemas que se delimita as situações-limites, apresentadas por Freire (2018) em relação aos sujeitos como:

As “situações-limites” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente sevem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros vêem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-limites” quando passam a ser um “percebido-destacado”, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito-viável”. Os segundos são aqueles que se sentem no dever de romperem essa barreira das “situações-limites [...]”. (FREIRE, 2018, p. 106).

Por fim, tal elaboração pode ser entendida como o início da superação da situação-limite previamente reconhecida, visto que, “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a superar a ‘situação limite’” (FREIRE, 2018, p. 215). A superação da situação-limite se dá na concretização do inédito-viável.

O inédito-viável é, portanto, um “sonho possível”. Freitas (2001, p. 28), em diálogo com Freire (2001), reitera a “obviedade de que o inédito-viável não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente”, sendo, portanto, compreendido como algo:

⁹ Segundo Nita Freire, em *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 373): A categoria “situações-limites” Freire carregou de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (1975, p. 106).

[...] que emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. (FREITAS, 2001, p. 28).

Desse modo, a partir da compreensão sobre a impossibilidade da neutralidade da educação, da politicidade do (a) professor (a), da importância do diálogo para o mapeamento das situações-limites e da delimitação do inédito-viável que favoreça avanços políticos e sociais, um segundo eixo também precisa ser pensado quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos, qual seja: normativas políticas que regem sua oferta e seus sujeitos (educandos (as) e professores (as)).

5 ESTUDOS E ANÁLISES: NORMATIVOS LEGAIS QUE REGEM A EJA

Estudiosos e pesquisadores da área da educação, ao avaliarem os documentos legais que norteiam a EJA, denunciam um processo de inadequação, ou invisibilidade, no que se refere às especificidades da modalidade em tais documentos, já que a EJA é reconhecidamente uma “[...] modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 3).

Assim, dentre os estudiosos e pesquisadores da EJA, iniciamos nossos diálogos com Haddad (2007), que nos esclarece que:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira. (HADDAD, 2007, p. 197).

Complementando as proposições de Haddad (2007), Machado (2009) denuncia um

processo histórico de apropriação da EJA por estados neoliberais como produtora de mão de obra ao longo de década. Em suas palavras, a autora pontua que:

Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra. (MACHADO, 2009, p. 18).

Ao adotar o mesmo método que Machado (2009), Catelli Jr. (2019), no desenvolvimento de um levantamento histórico referente à BNCC, denuncia a ausência de referências sobre as especificidades da EJA, pontuando a ocorrência de uma oferta generalizada dos conteúdos para crianças, jovens e adultos, sendo tais proposições avaliadas pelo autor como “[...] inadequadas ao público da EJA” (CATELLI JR., 2020, p. 313). Ainda segundo o autor, é possível se observar, ao longo das versões da BNCC – 2015, 2016 e 2018 –, a alternância entre a completa ausência ou “[...] algum esforço para incluir a EJA no texto curricular”.

Complementando essa visão histórica relativa à modalidade EJA, Di Pierro (2017) pontua que “ainda é frágil a cultura do direito à educação ao longo da vida”. Para a autora, é possível se verificar que, nas “últimas décadas, nos defrontamos com inúmeras situações em que tais direitos foram (e continuam sendo) negados na prática.” (DI PIERRO, 2017, p. 9).

Na mesma linha crítica, porém de modo mais pontual, Moraes, Cunha e Voigt (2019) anunciam a falta de “dados para a formulação específica relativa à diversidade exigida pela EJA”. Os autores questionam: “Quais as características do currículo da Educação Básica Nacional no que tange à educação de jovens e adultos no contexto da BNCC?” (MORAES, CUNHA, VOIGT, 2009, p. 2).

Em comunhão com os autores supracitados, sobressaem os estudos e debates apresentados pela professora Abdizia Barros (2020, informação verbal), que, durante sua participação em uma *live*¹⁰ do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MultiEJA)¹¹, levantou questionamentos relativos à necessidade de que haja “mobilizações e discussões das políticas educacionais, a partir do campo do currículo”.

Tais questionamentos se deram porque, segundo a autora, a BNCC é um instrumento

¹⁰ *Live* apresentada no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro: os múltiplos sentidos da EJA, em tempos de in(re)sistência. Tema: O currículo na EJA: a BNCC em questão, em 12/08/2020.

¹¹ Grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

que “tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola”, além de ser um documento que traz, em seus textos, claras influências dos órgãos internacionais. Barros (2020, informação verbal) esclarece, ainda, que tal finalidade encontra-se ligada à defesa de “uma política educacional liberal” como clara “intenção política [...] de formar pessoas para atender o mercado de trabalho”.

Como também participante do grupo MultiEJA, a professora Valeria Cavalcante (2020, informação verbal), ao focar nos professores, debate, entre outras questões, que a implementação da BNCC gerou impactos nos currículos de formação inicial nas licenciaturas e no conteúdo dos materiais didáticos, alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas e onda de formação continuada dos professores, já que, de acordo com sua leitura, é possível compreender que há uma “suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum”.

Por conseguinte, diante dos indicativos de avanços das TICs no contexto educacional com foco no que tange à EJA, um terceiro eixo se destaca, qual seja: a oferta de Educação a Distância (EAD) e suas funcionalidade nos processos de ensino e aprendizagem, com destaque ao atual contexto pandêmico.

6 A EDUCAÇÃO E A ADOÇÃO DAS TICs NA MODALIDADE EJA

A oferta das TICs no sistema educacional tem recebido grandes investimentos financeiros, sendo que, no atual contexto pandêmico, esse tem sido o principal veículo de formação. No que tange à EJA, cabe destacar que ela é uma modalidade ofertada não só no modelo presencial, mas via sistema *on-line*, estando sua oferta *on-line* justificada no CNE 11/2000, conforme trecho a seguir: “Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 3).

No cenário brasileiro, a oferta e expansão das TICs, no que se refere ao sistema educacional, podem ser mais bem analisadas quantitativamente pelos dados apresentados no Censo Escolar¹² 2018 (INEP, 2019) – ainda coletados e analisados no contexto presencial, seguidos dos dados do Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021a) – coletados e

¹² “O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país” (INEP, 2019, s.p.).

analisados no contexto pandêmico, destacando-se então, apesar dos indicativos de desigualdade existentes, os indicativos de grandes investimentos em relação à internet e banda larga, assim como a manutenção de tais investimentos nos anos seguintes, apresentados conforme tabelas abaixo.

Tabela 1 – Uso de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio e fundamental/Censo Escolar 2018

Investimentos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Internet	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda larga	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Lab. de informática	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%

Fonte: Inep (2019, p. 6).

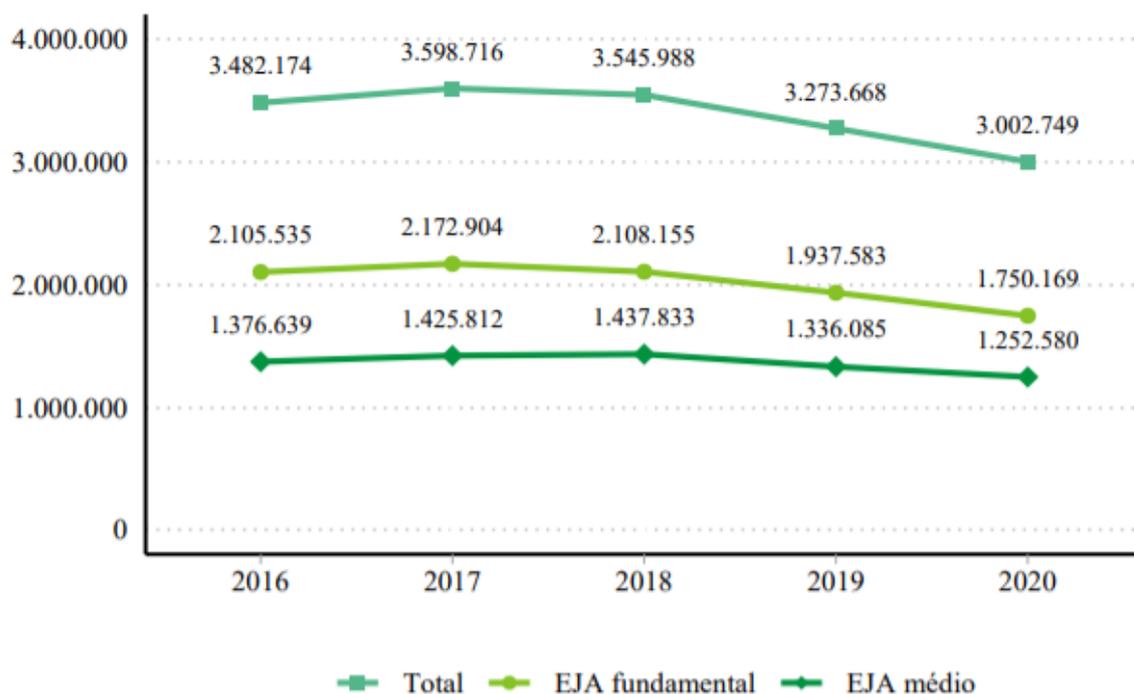
Tabela 2 – Uso de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio /Censo da Educação Básica 2020

	Federal (n=599)	Estadual (n=19.718)	Municipal (n=183)	Privada (n=8.433)
Internet	99,8 %	95,8 %	92,9 %	99,3 %
Internet banda larga	98,2 %	80,4 %	78,1 %	92,5 %
Internet para alunos	98,0 %	64,6 %	46,4 %	69,8 %

Fonte: Inep (2021a, p. 59).

Porém, entre os dados do Censo da Educação Básica 2020, com destaque para a modalidade EJA, embora haja, conforme acima apresentado, indicativos avaliados como positivos no que tange às TICs, observa-se, em contrapartida, uma constante queda no número de matrículas, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Matrículas na modalidade EJA entre os anos de 2016 e 2020.



Fonte: Inep (2021a, p. 31).

Ou seja, já que os investimentos em TICs são comumente justificados a partir da capacidade de sua sedução sobre os (as) educandos (as), de seu poder de inserção social, bem como dos interesses governamentais; cabe um olhar mais atento aos indicativos de matrícula dos (as) educandos (as), que deve ser visto como importante critério avaliativo da funcionalidade das TICs e do modo como elas estão sendo ofertadas no ambiente escolar, sobretudo, em um contexto pandêmico.

Desse modo, retornando aos dados oferecidos pelos censos escolares de 2018 e 2020 (que adotam o método de “declaração”¹³ para captação de dados relativos aos educandos da EJA), é possível observar que: “O número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 1,5% [...] chegando a 3,5 milhões em 2018 [...]” (INEP, 2019, p. 4), assim como, embora tenha havido aumento nos investimentos em relação à oferta das TICs, o número de matrículas efetivadas seguiu em queda de acordo com os dados apresentados no Censo da Educação Básica 2020, no qual consta indicativo de 3 milhões de matriculados.

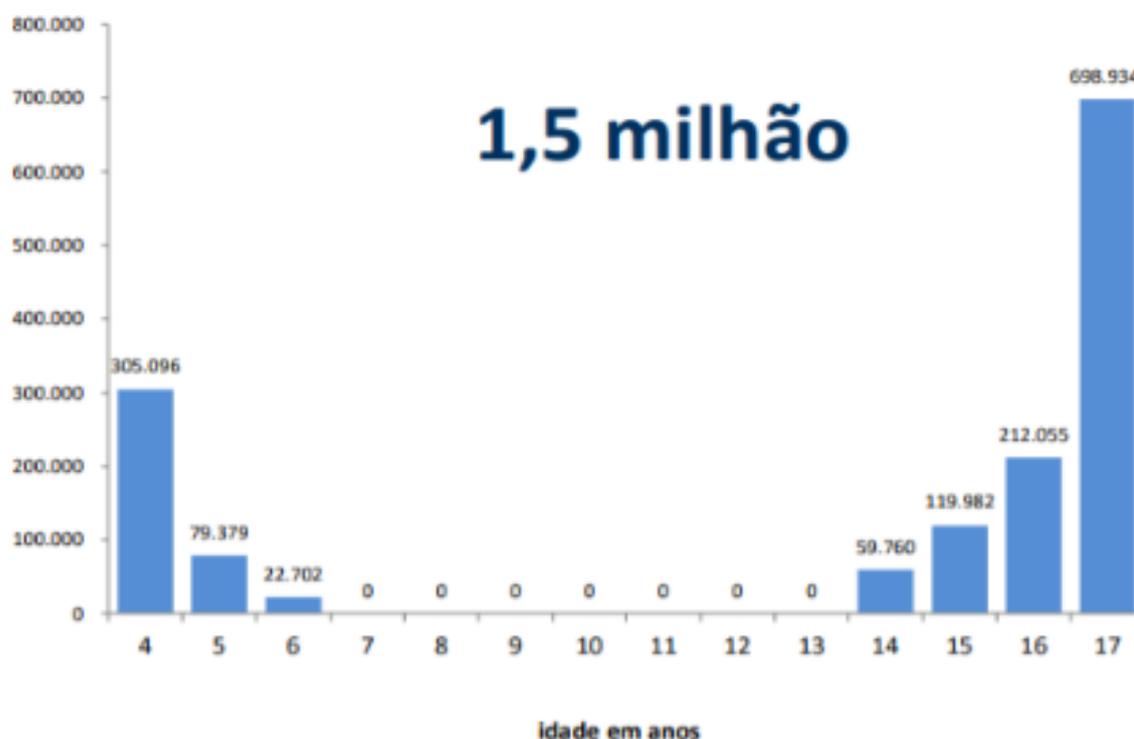
Cabe destacar que a diminuição no número de matrículas não representa, embora possa parecer, uma diminuição do quantitativo de educandos (as), os quais (as quais), por

¹³ O Censo Escolar de 2018 adota o método de “declaração” para a coleta de dados, com o procedimento dividido em: 1) na matrícula, no qual são levantados dados relativos ao “estabelecimento de ensino, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula”; e, 2) Situação do Aluno, no qual são analisados dados referentes ao “movimento e rendimento escolar dos alunos”.

diversos motivos, se tornam inadequados à idade-série correspondente, bem como não corresponde ao indicativo de um movimento de retorno dos jovens da EJA para o sistema regular ao adquirirem novamente a idade-série correspondente.

Tal fato reconfiguraria um feliz retrocesso no fenômeno da juvenilização da EJA (MELLO, 2009), não representando a diminuição de jovens e adultos que tenham conseguido concluir o segundo grau, mas sim o um movimento de abandono da escola (ou expulsão da escola), conforme confirmado estatisticamente no Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021a), indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Jovens fora da escola



Fonte: Inep (2021b).

Os indicativos de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola são referentes a um provável aumento da presença tanto de jovens na EJA em um futuro próximo quanto de adultos em médio prazo, tratando de questões que merecem atenção, principalmente quando relacionadas ao que ficou conhecido como Novo Ensino Médio/2020.

Ao analisar o Novo Ensino Médio/2020, Boy (2020, informação verbal) pontua que, a partir da base legal – Art. 35-A da BNCC –, passaram a ser definidos os novos direitos e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento para o EM, além da possibilidade de oferta do ensino via sistema *on-line* no EM na EJA de até 20% no diurno, 30% no

vespertino e 80% no noturno.

Boy (2020, informação verbal) também chama a atenção para questões que afetam diretamente os (as) professores (as) da modalidade EJA, destacando o curto prazo para a implantação de cursos de formação de professores e adequação dos currículos do EM à BNCC (2020-2021)¹⁴, assim como oferta das atividades *on-line*.

Desse modo, diante da realidade acima apresentada, dialogamos com Sancho e Hernández (2006), que apresentam, em *Tecnologias para transformar a educação*¹⁵, as ocorrências, cada vez mais frequentes, tanto da naturalização e expansão das TICs no sistema escolar, de um modo geral, quanto de uma real capacidade das TICs como instrumento potencializador dos processos cognitivos dos educandos.

Em relação às questões relativas ao nível de funcionalidade e favorecimento da adoção das TICs para a aprendizagem dos educandos, de acordo com as análises de Sancho e Hernández (2006), os investimentos financeiros e estruturais na implantação e no uso das TICs não bastam para garantir um real aproveitamento do seu potencial, tampouco como garantia de favorecimento nos processos cognitivos, questionando, assim, a certificação de melhoria da aprendizagem pela simples adoção das TICs.

Assim, podemos dizer que, no todo das questões trazidas, se observa não só o avanço da oferta das TICs em um sistema educacional no qual o objetivo maior se apresenta como a oferta de uma educação que favoreça a construção de uma sociedade desenvolvida¹⁶, mas, também, uma série de outras questões, via manifestações dos educandos (as) e as análises referentes aos documentos que norteiam a oferta da EJA, que podem ser entendidas como barreiras legais e humanas, as quais impossibilitam a concretização de tal construção.

Ou seja, diante da necessidade que se impõe de mais clareza em relação ao triângulo educação, normativos e TICs, e suas reais ocorrências no contexto escolar, via sistema *on-line*, justifica-se a busca pelas ações práticas desenvolvidas pelos (as) professores (as) com a aplicação da pesquisa inicialmente apresentada (em nível de doutorado e em fase de conclusão), seguindo-se os resultados obtidos no que concerne aos conceitos de situação-limite e inédito-viável.

¹⁴ O prazo para a adequação do EM à BNCC era 2020, porém, devido à pandemia, o prazo só foi atendido por São Paulo (SP), necessitando ser ampliado para 2021.

¹⁵ Nos oito artigos que compõem o livro, são debatidos os avanços ocorridos na educação após a inserção das TICs no cotidiano escolar; as TICs na vida cotidiana; as propostas pedagógicas; a importância da estrutura física das escolas; e as dificuldades e o nível de êxito em sua aplicação.

¹⁶Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#:~:text=205.,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho

7 RESULTADOS

Os primeiros dados obtidos via aplicação de questionários possibilitaram a formação de um panorama em relação aos sujeitos da pesquisa, salientando, entre outras questões, aspectos motivadores para a escolha e permanência na profissão de professor (a), trajetórias acadêmicas e contexto histórico e atual no qual os sujeitos da pesquisa atuaram e atuam.

Após o cruzamento de tais análises com as informações trazidas via entrevistas, foi possível obter melhor compreensão do grau de conhecimento e do nível de conscientização dos sujeitos da pesquisa em relação ao desenvolvimento da docência na EJA quando em consonância com os ensinamentos de Freire (2001, 2018), bem como em relação aos normativos legais que regem a oferta da modalidade EJA e da EAD.

A partir de tal compreensão, foi possível identificar, na fala dos (as) professores (as), suas percepções correspondentes aos conceitos de temas-problemas e situações-limites, do mesmo modo que a realização de ações para a superação das situações-limites, condizentes ao conceito de inédito-viável.

Assim sendo, as análises dos dados indicaram: a) ausência, ou baixo nível, de adoção de teóricos e estudiosos da EJA como norteadores no dia a dia da prática docente; b) alto nível de conscientização sobre a realidade política que afeta diretamente o desenvolvimento da docência, e; c) alto nível de conhecimento prático e consciência em relação às vantagens, dificuldades e limitações impostas pela adoção das TICs como veículo de ensino antes e durante o contexto pandêmico.

Verificou-se, então, um alto nível de percepções por parte dos sujeitos da pesquisa sobre a existência de temas-problema, culminando na delimitação de situações-limites com temáticas envolvendo questões relacionadas às políticas públicas que regem o trabalho do (a) professor (a), à oferta de sinal de internet para a prática da EAD, à posse de máquinas tanto pelos (as) professores (as) quanto pelos (as) alunos (as), à baixa oferta de formação específica para a atuação na EJA e na EAD, à inadequação ou falta de materiais didáticos apropriados, ao contexto social e às condições financeiras e de tempo para os estudos dos educandos do EJA, entre outros.

Observou-se, ainda, que o mapeamento das situações-limites pelos (as) professores (as), quando agregados à prática do diálogo entre os sujeitos da pesquisa e seus pares – equipe docente, direção das escolas e alunos (as) –, resultou em proposições, e desenvolvimento, de ações práticas por parte deles em comunhão com os demais envolvidos,

superando as situações-limites e culminando na concretização do inédito-viável.

8 CONCLUSÕES

Embora o Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021) traga bons indicativos relacionados aos investimentos financeiros para a adoção e expansão das TICs no sistema educacional brasileiro, ele também apresenta indicativos das desigualdades existentes na oferta de sinal e nos investimentos direcionados para as estruturas físicas necessárias, como, por exemplo, laboratório de informática e louças digitais, entre outros aspectos, no que tange às escolas públicas de educação básica localizadas ao longo do território nacional.

Outros dados relevantes trazidos pelo Censo da Educação Básica 2020 (INEP, 2021) dizem respeito às grandes quedas sequenciais – ano a ano – nas matrículas da modalidade EJA, com destaque para o EM e para o período correspondente ao contexto pandêmico causado pela covid-19.

Os dados acima mencionados, quando relacionados às análises dos estudiosos sobre a modalidade EJA e sobre os normativos legais que regem a oferta das TICs, revelam uma disparidade nas expectativas positivas, no que tange à ideia de solução, sedução ou incentivo aos estudos, acerca da adoção das TICs como veículo favorecedor dos processos cognitivos, conforme confirmado na fala dos (as) educandos (as) da EJA, anteriormente apresentadas.

No entanto, os dados e as análises da atual pesquisa apresentada revelam o (a) professor (a) ainda como o principal sujeito mediador nos processos de aprendizagem e de soluções de problemas práticos, frequentemente ocorridos no contexto escolar, extrapolando o exercício da docência e direcionando o foco de suas ações para questões políticas e sociais.

Por fim, ressalta-se, então, em relação aos (as) professores (as) atuantes na modalidade EJA, via sistema *on-line*, antes e durante a pandemia da covid-19, um alto nível de conscientização das dificuldades que envolvem o fazer docente – sejam relativas a questões políticas, sejam relativas a questões existentes no cotidiano escolar – bem como um alto nível de empenho na busca e na prática de soluções que rompam e superem tais obstáculos.

O empenho, a conscientização e o desenvolvimento de ações práticas reafirmam a natureza do (a) professor (a) como ser político, seu lugar no centro do processo ensino aprendizagem e sua condição como o principal agente transformador.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. M. A. **O currículo na EJA: a BNCC em questão**. *Live* apresentada no II Ciclo de Palestras Luso-Brasileiro: os múltiplos sentidos da EJA em tempos de in(re)sistência, em 12 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000**. 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: 7 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 6, 3 de fevereiro de 2016.
- CATELLI JÚNIOR, R. O não-lugar da EJA na BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 7 jun. 2020.
- DI PIERRO, M. **Por que e como estudar centros públicos de educação de jovens e adultos em São Paulo**. Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 8-10.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire organizadora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: (o manuscrito)** / Paulo Freire: Jason Ferreira Mafra: José Eustáquio Romão: Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). 1. ed. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora / BT Acadêmica, 2018.
- HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio-ago. 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico Censo Escolar. Brasília: MEC, 2021a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2020**. Divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 3 fev. 2021.

MACHADO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.22i82.%25p>. Acesso em: 30 set. 2020.

MELLO, M. **Culturas e Identidades Juvenis**: Na EJA, de quem é mesmo o bagulho? 2009. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/eja/eja_culturas_identidades_juvenis.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. dos S. da; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? **Anais do V COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/17236>. Acesso em: 13 out. 2020.

SOUZA, H. Projeto mosaico: práxis docente na modalidade educação para jovens e adultos (EJA). **Paulo Freire em tempos de fake news [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD freiriana do Instituto Paulo Freire** / Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, organizadores. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. p. 379 – 386. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica Editora, 2015.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.