

Os desafios da EJA em tempos de pandemia: com a palavra os imigrantes haitianos em Chapecó – SC

EJA'S challenges in times of pandemics: with the word haitian immigrants in chapecó

356

Roberta Pasqualli
Liliane Scortegagna da Silva
Vitor Gomes da Silva

Resumo: A educação no contexto da pandemia global do novo *Corona Virus Disease* (COVID-19) está marcada na história como um período tomado por dúvidas, angústias e incertezas. O cenário de desespero sanitário, econômico e social brasileiro tem provocado reflexões e exigido mudanças intempestivas no modelo de educação que costumávamos chamar de normal. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem como princípios, entre outros, o respeito às diversidades e às especificidades dos estudantes, assegurando não apenas o acesso mas, também, a permanência, o sucesso e o êxito, sofreu grande impacto com a pandemia. Estudos como os de Cunha, Neves e Costa (2021), Fantinato, Freitas e Dias (2020), Cunha Júnior, Mateus, Lima e Menezes (2020), Silva, Freitas e Almeida (2021), entre outros, vem apresentando reflexões que auxiliam na compreensão, mesmo diante de um cenário de incertezas, do fenômeno educacional em estudo. Nesta direção, esta pesquisa teve como objetivo apresentar e analisar os desafios enfrentados por estudantes imigrantes haitianos da EJA na rede municipal de ensino no município de Chapecó -SC em tempos de pandemia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa. Foi feito uso de referenciais teóricos, análise documental e coleta de dados empíricos por meio de entrevistas. Como resultados aponta-se que a presença física em sala de aula é fundamental para os estudantes haitianos compreenderem, especialmente, as articulações necessárias entre a língua portuguesa e as atividades propostas pelos professores. As relações com os colegas de sala e com os professores também se destacaram como fundamentais para o alcance do papel da EJA para os imigrantes haitianos que estudam na rede municipal de educação chapecoense.

Palavras-chave: EJA; Imigrantes Haitianos; Desafios da aprendizagem; Covid-19.

Abstract: Education in the context of the global pandemic of the new Corona Virus Disease (COVID-19) is marked in history as a period filled with doubts, anxieties and uncertainties. The Brazilian scenario of sanitary, economic and social despair has provoked reflections and demanded untimely changes in the education model that we used to call normal. Youth and Adult Education (EJA), which has as its principles, among others, respect for the diversities and specificities of students, ensuring not only access but also permanence, success and success, suffered a great impact with the pandemic. Studies such as those by Cunha, Neves and Costa (2021), Fantinato, Freitas and Dias (2020), Cunha Júnior, Mateus, Lima and Menezes (2020), Silva, Freitas and Almeida (2021), among others, have been presenting reflections that help to understand, even in a scenario of uncertainty, the educational phenomenon under study. In this direction, this research aimed to present and analyze the challenges faced by Haitian immigrant students from EJA in the municipal school system in the city of Chapecó -SC in times of pandemic. Methodologically, this is a descriptive research with a qualitative approach. Theoretical frameworks, document analysis and empirical



data collection through interviews were used. As a result, physical presence in the classroom is essential for Haitian students to understand, especially, the necessary articulations between the Portuguese language and the activities proposed by the teachers. The relationships with classmates and teachers were also highlighted as fundamental for the achievement of the role of EJA for Haitian immigrants who study in the municipal education network in Chapecó.

Keywords: EJA; Haitian Immigrants; Learning challenges; Covid-19.

Introdução

Atualmente, a educação vem passando por inúmeras mudanças estruturais. Como se não bastasse o processo intenso de globalização e, com ele, o aparecimento e aumento expressivo do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos educativos, o mundo se viu enredado, quase que instantaneamente, por uma pandemia sem precedentes. O contexto de emergência do novo *Corona Virus Disease* (COVID-19)¹ desencadeou inúmeros reordenamentos nos mais variados setores da sociedade e, entre eles, o setor educacional. O COVID-19 fez com que as desigualdades sociais e econômicas do país se tornassem mais cristalinas ainda, uma vez que o ensino remoto foi a resposta imediata, no plano educacional, a um novo estilo de vida baseado nos cuidados com a saúde e no distanciamento social. Quantidade expressiva dos estudantes das escolas públicas do país, principalmente os que se encontram na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não possuem condições materiais para se manterem isolados durante a pandemia, visto a necessidade do trabalho para terem que sustentar suas respectivas famílias. Ainda assim, mesmo com emprego, grande parte não consegue ter acesso a computadores, celulares ou à internet apropriada que garantam o mínimo de acesso, com qualidade, à uma boa formação via remota.

Além das questões elencadas acima, é importante compreender que a EJA no Brasil, como se verá adiante, foi posicionada quase sempre periféricamente no que tange a educação brasileira. A EJA se encontra no espectro de uma educação voltada para as classes populares e trabalhadoras, que não puderam ter acesso ou permanecer na educação formal, na idade

1 O Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (BRASIL, 2020).



considerada 'adequada', por diferentes razões, e que desejam ou precisam retornar ao espaço escolar para concluir o seu processo de formação.

Nesta direção, esta pesquisa aborda a relação entre a pandemia e a EJA em um contexto ainda mais específico, a saber, as dificuldades enfrentadas por estudantes imigrantes haitianos da EJA na rede municipal de ensino do município de Chapecó – SC na realidade pandêmica. Tratar-se-á, aqui, de desvelar as contradições do ensino remoto, bem como vislumbrar como o ensino presencial gera mais condições afetivas e pedagógicas para que estes imigrantes haitianos percebam o espaço escolar como um espaço de aprendizado e acolhimento.

O texto está assim configurado: primeiramente, historiciza-se a EJA no Brasil; segundo, anuncia-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, logo após divulga-se os resultados da pesquisa e apresenta-se as análises. Por fim, revela-se as considerações finais e as referências utilizadas.

Historicizando a Educação de Jovens e Adultos

Embora não institucionalizada, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha suas primeiras manifestações em terras brasileiras com a chegada dos padres jesuítas, em 1532. Em nome da fé católica, os jesuítas catequizaram/doutrinaram os primeiros habitantes do Brasil: os indígenas. Os jesuítas dedicaram-se à conversão de crianças e adultos indígenas travando uma intensa guerra contra as culturas já existentes.

Para os jesuítas, o ensino tinha como intuito “não apenas a transmissão de conhecimentos científicos e escolares, mas a propagação do cristianismo. Nesse período, a EJA se deu de forma assistemática, não se constatou iniciativas governamentais significativas para a melhoria da qualidade de ensino prestado aos cidadãos.” (SOUZA; SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 173).

Para Beserra e Barreto (2014), os jesuítas “se voltaram para a catequização e instrução de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social,



através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega.” (BESERRA; SANTOS, 2014, p. 167).

Os filhos dos colonos e dos mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. No séc. XVIII, os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território. Os colégios de formação religiosa abrigavam os filhos da elite; frequentavam também os que não queriam se tornar padres, mas que não tinham outra opção a não ser seguir as orientações jesuíticas, que evoluíram para o plano de estudos da Companhia de Jesus, que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia, que, a depender dos recursos, culminava com uma viagem de finalização à Europa. (BESERRA; BARRETO, 2014, p. 169).

Para Strelhow (2010), no século XVIII, com a chegada da família real e expulsão dos jesuítas da considerada ‘missão educacional’, a educação brasileira entrou em colapso, já que ficou às margens do império. Em 1824, com a Constituição Imperial reservou-se a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, “Contudo, essa titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites e que viriam a ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções da política.” (SOARES, 1996, p. 93).

Aranha (2006) destaca que no período imperial houveram muitas discussões acerca de como se daria a inclusão de pessoas pobres e negros (escravos e libertos) nos processos formais de instrução.

Aranha (2006) *apud* Beserra e Barreto (2014, p. 170) destaca que, em 1834, o Ato Adicional “delegou a responsabilidade da Educação Básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites nessa estrutura, a exceção ficou com o Colégio Pedro II; este, sob a responsabilidade do poder central, deveria servir de modelo às escolas provinciais.”.

Souza, Santos e Cunha Júnior (2021, p. 174) sublinham que, nos anos de transição do Império para a República (1887-1897), a educação foi considerada como salvadora dos problemas da nação. “Houve a expansão da rede escolar e as “ligas contra o analfabetismo”. A Liga Brasileira contra o



Analfabetismo pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas”. Também, é importante frisar que, “durante quase 4 séculos, prevaleceu o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos, sendo a educação direito apenas das elites, destinado a uma pequena parcela da população.” (SOUZA; SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2021, p. 173).

Não inocentemente, a EJA passou a ser pauta nacional, já que de acordo com Paiva (1987), em 1890, havia 85,21% de analfabetos na população total brasileira e,

[...] No final do século XIX e no início do século XX, são aprovados projetos de lei com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral. A Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891 inviabiliza o voto ao analfabeto. Com a Reforma João Alves, em 1925, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos com o objetivo de aumentar o número de eleitores, em atendimento aos interesses da classe dominante. (SOUZA; SANTOS; CUNHA JÚNIOR, 2021, p.174).

Para Be serra e Barreto (2014),

Grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento da Instrução Pública do período fez várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, a exemplo do Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco (1885), que trouxe com detalhes as prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. (BESERRA; BARRETO, 2014, p. 170).

Conforme apontam Sampaio e Almeida (2009),

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares neste país. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13).

É, então, no bojo da história brevemente apresentada que, a partir de 1930, a EJA começou a ser discutida, de forma mais sistemática, nas esferas educacionais brasileiras. Entretanto, foi somente a partir de 1940, com a



criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que a EJA começou a se firmar como necessidade educacional nacional. (ARANHA, 2006).

No período da ditadura militar, de acordo com Moura (2006) houve uma ruptura no processo de formação de jovens e adultos e, com isso, fortaleceu-se ações como a da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) e, posteriormente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)², criado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Souza, Santos e Cunha Júnior (2021, p. 176) destacam que “Com o golpe militar, os programas de alfabetização e Educação Popular que haviam se multiplicado foram reprimidos e tiveram seus dirigentes perseguidos³, vistos como uma grave ameaça à ordem.”.

Para Cury (2002), a marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. (CURY, 2002).

Com a redemocratização brasileira, a Constituição de 1988, demarcou um avanço do ponto de vista normativo ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade.

Almeida e Corso (2015) destacam que o governo Collor pode ser recordado como de grandes recuos nas políticas de EJA obtidas na década de 1980. “Em 1990 foi extinta a Fundação Educar, que passou a coordenar as atividades antes desempenhadas pelo MOBRAL. O MEC deu início neste

2 O MOBRAL foi instituído no início do governo Médici (1970) e substituído no governo José Sarney (1985/1989) pela Fundação Educar, extinta pela Medida Provisória nº 251, editada no dia da posse do presidente Fernando Collor, em 1990.

3 Como foi o caso de Paulo Freire e diversos outros professores universitários e líderes sociais.



mesmo ano ao 1292 Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro.” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1291).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, foi inaugurado um novo capítulo na EJA brasileira. A LDB não só reconheceu, no capítulo da Educação Básica, a EJA, mas, também, estabeleceu a necessidade de uma formação adequada para trabalhar com tal público, observando as características específicas dos trabalhadores matriculados no ensino noturno.

O Art. 37 da LDB define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada.” (BRASIL, 1996). A EJA destina-se, então, ao público com faixa etária a partir de 15 anos que, por inúmeras razões, não estudaram na idade determinada prevista na legislação.

Nos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a ampliação das reformas neoliberais, inúmeras ações de desresponsabilização estatal com a EJA foram fomentadas, remetendo-a à iniciativa privada e à filantropia. FHC fechou o único canal de discussão com a sociedade civil organizada por meio da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) e, por meio do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2002).

Cury (2002) destaca ainda que, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo.

Há uma série de perdas que se acumularam na década de 90, como o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental que ficou estabelecido em 15 anos e para o ensino médio em 18 anos. A EJA passou a ter caráter supletivo e de aceleração do ensino regular. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1292).



No contexto da reforma do Estado e dos sistemas de educação, interessava-se afastar os estudantes com defasagem educacional do ensino regular, o que permitiria a redução da pressão da demanda por vagas e, por outro lado reforçaria a adoção por parte do estado de convênios com as Secretarias de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho. (HADDAD, 2002).

A nova identidade da EJA, ampliada, fragmentada, heterogênea e complexa, revelou-se nas atividades propostas pelas diferentes entidades, especialmente, pelo número elevado de experiências desenvolvidas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), voltadas à alfabetização, à educação básica, ou aos cursos profissionalizantes de nível básico. Tal processo caracteriza um duplo movimento para a história da EJA ao longo da década de 1990; a reiteração da histórica descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, e a pulverização da oferta e a baixa complexidade do que era oferecido, negando a apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho aos estudantes jovens e adultos. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1292).

Com a expansão da educação profissional no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) passou-se a conceber a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário. A EJA foi incorporada às matrículas e ao financiamento do FUNDEB e foram implementadas iniciativas⁴ distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas aos jovens e adultos trabalhadores.

Kuenzer (2006) classifica esses programas em três linhas programáticas que se propõem a organizar e a operacionalizar a política de Educação Profissional: (a) a primeira linha constitui uma proposta reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), nomeado Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Para a autora, este financia ações educacionais por meio dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho,

4 Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa).



com os recursos cada vez mais exíguos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); (b) a segunda, agrupa os programas com ampla vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos criados no Governo Lula; (a) A terceira linha traz ações que têm sua origem no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), constituído pela Lei nº10748 de 22 de outubro de 2003, e gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Projetos como Consórcio Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos, articulado ao Ministério do Trabalho e Emprego. Também, cabe destaque ao projeto Juventude Cidadã, que substituiu o Serviço Civil Voluntário.

Almeida e Corso (2015), destacam que:

O que se presencia, sobretudo a partir de 2003, é um investimento mais intensificado na Educação Profissional, no entanto, as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos para seus investimentos. As palavras-chave são: direito ao aprendizado e oportunidade. Ao Estado, cabe assegurar a oportunidade e, para a aprendizagem, serve qualquer instância, seja pública ou privada. Nessa lógica, o Estado, garante o apoio e aniquila como problemática a histórica desigualdade social das classes antagônicas. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1294).

Considera-se que as políticas voltadas para a EJA privilegiaram ações de menor institucionalidade, vinculados à alfabetização de adultos, à elevação de escolaridade e à educação profissional. Sendo assim, considerando a amplitude destas 3 ações, coloca-se à luz as para algumas discussões sobre o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerando que ambas são voltadas para o trabalhador que foi levado a escolher entre a



continuidade dos estudos ou contribuir com a sobrevivência familiar por meio do trabalho assalariado ou não.

O PROEJA foi instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, para todas as esferas de ensino estadual, municipal e federal, com o objetivo de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de EJA. Tal Decreto deriva da ampliação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que criou o Programa entretanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio.

O PROEJA se apresentou como uma proposta educacional inédita no Brasil, no sentido de integrar a oferta da EJA à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade.

Para Almeida e Corso (2015),

A partir deste contexto, o PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1296).

Com a criação e implementação do PROEJA, espera-se que haja uma reparação histórica da dicotomia teoria e prática, historicamente marcada por uma educação diferenciada para a classe trabalhadora e para a classe detentora dos bens de consumo.

Tendo os pressupostos como balizadores, é sobre os desafios de ser estudante da EJA em tempos de pandemia que, após a apresentação da metodologia da pesquisa proposta, o texto versará.



Metodologia

Considerando o objetivo desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, seu caminho metodológico. Ao destacar sua natureza, ela é classificada como de tipo básica que, de acordo com Gil (2008), objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Para Minayo (1992, p. 53), “a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.”.

Quanto à forma de abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para Minayo (2002), a pesquisa de abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando os objetivos da pesquisa, destaca-se como exploratória e descritiva já que buscou apresentar a temática, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como apresentar uma descrição mais detalhada de suas características. (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento de dados deram corpo à este escrito. A coleta dos dados empíricos foi realizada por meio de entrevista com 06 estudantes haitianos das fases de Alfabetização I (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) e II (3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental) em uma escola de Educação de Jovens e Adultos no município de Chapecó - SC, que equivale a 30% dos estudantes matriculados em tal escola

O relato foi coletado após 10 meses com atividades remotas e 6 meses com atividades presenciais.

Destaca-se que foram considerados os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos com a legislação vigente de acordo com a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016. (BRASIL, 2012; 2016).

A seguir, apresenta-se as análises e os resultados da pesquisa realizada.



Análises e Resultados

A Educação de Jovens e Adultos e a pandemia do COVID-19: o caso dos estudantes haitianos em Chapecó - SC

367

Considerando a Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, representado pelo então Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, decretou “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).” (BRASIL, 2020a).

A Portaria nº 188/2020 que foi elaborada a partir da declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, publicada em 30 de janeiro de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Em 11 de março de 2020, o Diretor Geral a OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, na Suíça, que o COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus estava sendo caracterizada como uma pandemia, ou seja, uma enfermidade epidêmica amplamente disseminada.

Diante do quadro vigente, as instituições de ensino de todo país passaram por momentos de tensão e incerteza sobre os rumos da educação presencial até então conhecida. No Estado de Santa Catarina (SC), o Decreto nº 509, de 23 de março de 2020, estabeleceu, entre outras medidas que:

Art. 1º Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente. (SANTA CATARINA, 2020).

Em 17 de março de 2020, o Município de Chapecó, SC, por meio do então prefeito Luciano José Buligon, publicou o Decreto nº 38.679⁵, que

5 Art. 1º Ficam suspensas, a partir de 19 de março de 2020, as atividades da Rede Municipal de Ensino do Município de Chapecó e dos programas, projetos e ações das Secretarias de Juventude, Esporte e Lazer, Cultura e Assistência Social. Parágrafo único. A suspensão prevista no caput deste Decreto será pelo prazo de até 30 (trinta) dias, podendo ser prorrogada.



dispunha sobre “a suspensão temporária das atividades da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, dos programas e projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Juventude, Esporte e Lazer, Cultura e Assistência Social e dá outras providências” e é a partir da publicação deste decreto, em seu Art. 1º, parágrafo único, que esta pesquisa começa a se construir. (CHAPECÓ, 2020).

Como aconteceu nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em tempos de pandemia, a EJA passou por várias dificuldades. Diante do quadro de alerta sanitário foi colocado em ação um plano de contingência elaborado para o cenário de risco associado à ameaça do COVID-19, em todos os territórios educativos do estado/município/região. Foram levadas em consideração as vulnerabilidades gerais possíveis de serem identificadas e as capacidades gerais instaladas e, por orientação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Chapecó - SC, os estudantes deveriam participar das aulas, antes presenciais, em ambientes virtuais.

Na EJA os professores elaboraram atividades que deveriam ser realizadas de forma remota pelos estudantes e, posteriormente, encaminhadas aos professores para correção. Estas atividades poderiam ser retiradas via sistema ou, também de forma impressa na escola.

Com o passar do tempo começaram a ser realizadas aulas por meio da plataforma *Google Meet* mas, o retorno das atividades eram mínimas devido a falta de acesso a *internet* e, no caso dos estudantes mais idosos, o fato de não conhecer e nem saber manipular computadores ou celular.

Os desafios tornam-se gigantescos aos estudantes da EJA diante da nova forma de aprender e, ainda maiores, para os imigrantes haitianos matriculados nesta modalidade de ensino. A imigração tem aumentado significativamente o número de estudantes estrangeiros em escolas de jovens e adultos chapecoenses e, considera-se que essa modalidade de ensino tem sido mais procurada por estrangeiros pela facilidade de acesso e também por concluir uma formação em um tempo mais reduzido do que a formação regular de ensino.

Os imigrantes haitianos que apresentam documentação escolar, são inseridos na rede pública municipal de ensino de Chapecó - SC, de acordo com



a Tabela de Equivalência do Ministério da Educação (MEC). Todavia, na maioria dos casos, eles não apresentam documentação que comprove a escolaridade. Nessas situações, passam por um teste de classificação, com todos os componentes da Base Nacional Comum Curricular, que é um exame para definir o grau de ensino em que se encontram. O teste está previsto no Art. 24, inciso 2 da LDB.

Considera-se que o ensino de forma presencial é fundamental para estes estudantes, homens e mulheres que sofrem por deixar suas famílias em busca de uma vida mais digna. Estes também sofrem com a barreira linguística em nosso município e, é na sala de aula onde encontram o acolhimento de colegas e professores, deixando sua timidez de lado em busca de alfabetização na língua portuguesa e também a ampliação de seu vocabulário.

Diante deste quadro evidencia-se que a EJA é uma das modalidades do ensino que circula em todos os níveis da educação básica do nosso país, com a finalidade de disponibilizar a população jovem e adulta, como o próprio nome destaca, a continuação dos seus estudos para a conclusão de sua formação escolar já que, conforme o Art. 37 da LDB destaca, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

A EJA, organizada por áreas de conhecimento - Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza - , em Chapecó - SC é ofertada em três etapas.

Fase I - Corresponde do 1º ao 2º ano do Ensino Regular (anos iniciais do Ensino Fundamental) na modalidade presencial.

Fase II - Corresponde do 3º ao 5º ano do Ensino Regular (anos iniciais do Ensino Fundamental) na modalidade presencial .

Blocos A e B - Correspondente do 6º ao 9º do Ensino Regular (anos finais do Ensino Fundamental) na modalidade semipresencial, com aulas duas vezes na semana, com duração de 2 anos.



Cabe ao sistema de ensino assegurar 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.

Considera-se que o ingresso aos processos formais de educação é fundamental para que todos os sujeitos independente de gênero, raça ou cor possam intervir de modo consciente em todos os âmbitos na esfera pública e participar plenamente da vida cultural, contribuindo com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade.

Para Becchi (2018, p. 10), na EJA, “são poucos os haitianos que se matriculam e não desistem pelas dificuldades impostas, tais como horários noturnos, intenso ritmo de trabalho, baixos salários, problemas familiares, sem concluir os cursos.”

Bordignon (2015) afirma que,

Muitos já foram atendidos, porém, há uma rotatividade de trabalhadores estrangeiros, pois muitos começam o curso e desistem: às vezes viajam para outros estados, mudanças de turno de trabalho, cansaço, aquisição de aprendizagem elementar, há os que consideram que já aprenderam o suficiente e não aparecem mais nas aulas. (BORDIGNON, 2015, p. 4).

Iniciando a análise dos dados coletados, apresenta-se a idade dos estudantes entrevistados. Dos 6 estudantes, um possuía 16 anos, um possuía 17 anos, um possuía 19 anos, um possuía 23 anos, um possuía 37 anos e outro, 43 anos. Embora não seja objeto de análise, este dado nos mostra que no grupo investigado, há certa dispersão de idades, com grande variação entre os entrevistados.

Com relação à etapa de formação em que o estudante haitiano encontra-se no Brasil, dois estudantes pertencem ao Bloco A, um estudante à Fase I do Ensino Fundamental, dois estudantes à Fase II do Ensino Fundamental e um estudante ao primeiro ano do Ensino Médio. Se relacionarmos estes dados com as idades dos estudantes entrevistados,



vamos perceber que a variação de idade não se aplica à etapa de formação em que os estudantes se encontram já que com relação à escolaridade declarada no Haiti foi 5 estudantes com o nono ano do Ensino Fundamental e um estudante que havia finalizado o Ensino Médio.

Quando questionados sobre “preferir aulas remotas, presenciais ou híbridas”, obteve-se as respostas apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Você prefere aulas remotas, presenciais ou híbridas?

Estudante	Resposta
1	Prefiro presencial. É mais fácil para entender e aprender e conhecer outras pessoas.
2	Presenciais. Tem professor para ajudar.
3	Eu gosto do curso híbrido porque estou mais confortável.
4	Quando vou na escola aprendo a falar melhor, a fazer as atividades e a falar português.
5	Presencial na escola, a professora ajuda a entender o português e os colegas também.
6	Presencial, preciso de muita ajuda.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Conforme pode-se observar, com exceção de um respondente, todos avaliaram preferem aulas presenciais. Compreende-se que a EJA é constituída por distintas realidades e, por isto, defende-se que o processo educativo deve ter como princípio proporcionar os instrumentos necessários ao acesso e à permanência desse público, de forma a garantir-lhe o aprendizado. Os estudantes haitianos deixam claro que a língua é um grande dificultador da aprendizagem e, portanto, a presença física, permeada pelas relações interpessoais, é tão importante.

Para Andrade (2004),

A EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e



representativa de problemas que habitam o sistema educacional brasileiro como um todo. (ANDRADE, 2004, p. 45).

Concorda-se com a concepção freireana de que a relação entre estudante e professor pauta-se na amorosidade e pela dialogicidade, pois é mediada pelo diálogo aberto, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de aprender mais.

Para Freire,

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

Quando questionados sobre as dificuldades para acompanhar as aulas remotas, obteve-se as respostas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Quais as dificuldades para acompanhar as aulas remotas?

Estudante	Resposta
1	A dificuldade é não ter ninguém para te ajudar a entender o português.
2	Não tinha celular.
3	Sempre tem dificuldade pra me concentrar porque tem mensagem que me incomoda.
4	Não entendo as atividades, não tem ninguém pra ajudar.
5	Chego em casa cansado do trabalho e não consigo parar para estudar, não entendo o que está escrito e não tenho ninguém para me ajudar.
6	Não tenho amigos brasileiros e ninguém para me ajudar.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Percebe-se, nas respostas que, além das dificuldades relativas à língua e à compreensão das atividades, a questão do acesso às tecnologias também se fez presente. Preto, Bonilla e Sena (2020) trazem, com primor, uma reflexão sobre a desigualdade social e, por consequência, digital, no Brasil,

Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de



atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. No entanto, com esse enorme contingente juvenil sem aula nas escolas, começam a surgir, aqui e em diversos países, soluções para que a educação continue, em casa, sob a responsabilidade dos grupos familiares. Portanto, as hashtags #fiqueemcasa e #aescolacontinua têm significados absolutamente diferentes para uma ou outra realidade, uma ou outra classe social (PRETTO, BONILLA, SENA, 2020, p. 2-3).

Estas reflexões nos fazem recordar da influência do legado freireano para EJA. Freire (2003) indica que:

A aprendizagem dos educandos tem a ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não. (FREIRE, 2003, p. 126).

Quando questionados sobre o que gostou nas aulas remotas e o que mais gosta nas aulas presenciais, obteve-se as respostas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: O que gostou nas aulas remotas e o que mais gosta nas aulas presenciais?

Estudante	Resposta
1	O que eu mais gosto nas aulas presenciais é conversar com os professores pedindo ajuda a eles cara a cara, eu entendo mais fácil. Pra mim o presencial é maior que todos os outros.
2	Eu gosto de ir nas aulas presenciais porque eu preciso de ajuda dos meus amigos.
3	Nas aulas presenciais eu gosto de estudar .
4	Não gostava das aulas remotas, aqui na escola tenho amigos.
5	Nada não gosta de nada das aulas remotas, gosto das aulas presenciais pois a professora me ajuda muito.



6	Não gosto de nada nas aulas remotas chego em casa e só quero descansar não estudar, na escola é lugar de estudar.
---	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Todos os respondentes destacaram gostar das aulas presenciais e, metade dos sujeitos ainda destacaram não gostar das aulas remotas. Como motivo para o ‘gosto’ e o ‘desgosto’ surgem, novamente, aspectos pedagógicos e afetivos. Na perspectiva de valorização da relação afetuosa entre os atores do processo educativo, retoma-se Freire, quando este afirma que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 79).

Na esteira de Freire, Ribeiro e Justras (2006) afirmam:

[...] os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. (RIBEIRO; JUSTRAS, 2006, p. 2)

Quando questionados sobre achar que as aulas remotas prejudicaram a sua aprendizagem? Se sim, porquê?, obteve-se as respostas apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: as aulas remotas prejudicaram a sua aprendizagem? Se sim, porquê?

Estudante	Resposta
1	Claro, porque não é a mesma como outros.
2	Sim, porque eu sei que não vou conseguir.
3	Sim eu acho, eu preciso de ajuda para entender.
4	Sim, não entendia as atividades.
5	Sim, não consigo fazer.
6	Sim, não entendo nada e preciso de muita ajuda.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).



Conforme pode-se observar, todos os respondentes destacaram que tiveram prejuízos no processo de aprendizagem no período das aulas remotas. Insegurança para a realização das atividades, dificuldades de aprendizagem, reconhecimento das fragilidades oriundas da língua portuguesa aparecem como principais causas. A evasão na EJA em relação aos imigrantes haitianos é grande se faz necessário sempre a busca ativa desses alunos pois devido ao fato de sua grande maioria trabalharem nos frigoríficos de Chapecó em trabalhos bem exaustivos o número de faltas é sempre significativo diante deste contexto o papel do professor é fundamental para a busca desses alunos e estímulo a dar continuidade nos estudos, mais desafiador ainda durante uma pandemia onde além das dificuldades de aprendizagem devido ao novo idioma as barreiras linguísticas foram gritantes para estes estudantes imigrantes.

Ao nos encaminhar para o final desta pesquisa, cabe destacar a necessidade de que refletir acerca de um tempo tão difícil vivenciado em nível mundial. É fundamental, então, pensar no ser humano em sua totalidade e reconhecer as fragilidades e desafios propostos nesse novo cenário de educação. A tensão e o medo fizeram parceria com as aulas remotas e somente o tempo histórico será capaz e mensurar os prejuízos para o campo educacional. Os estudantes haitianos chegam a EJA chapecoense em busca de uma nova vida, cheio de sonhos e relatos da luta pela sobrevivência no país ficou marcado por golpes e ditaduras ao longo de sua história e que é considerado, hoje, o mais pobre das Américas.

Considerações Finais

Buscou-se nesta pesquisa, em um primeiro momento, dialogar com as raízes históricas nacionais da EJA. Verificou-se que as raízes desta modalidade de educação se conectam com a própria história do Brasil, mesmo considerando que seu início tenha sido constituído de forma ainda precária e não institucionalizada. Foi no fim do século XIX que a EJA começa a ganhar solidez devido ao alto número de analfabetos no país naquele período. A partir de 1930, como levantado, se inicia um processo de institucionalização desta modalidade, que enfrentou períodos de avanços e retrocessos até a criação da



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que inauguraria uma nova etapa da EJA no Brasil. Contudo, foi a partir do governo Lula (2003) que a educação profissional passou a figurar como elemento prioritário de governo e o PROEJA foi consolidado como programa educacional relevante.

A pandemia do COVID-19 impactou a sociedade de diferentes maneiras e, evidentemente, a educação não deixou de sofrer com as consequências deste evento. Se os desafios postos para os estudantes brasileiros do ensino médio regular já foram consideráveis, a pesquisa demonstrou que para os imigrantes haitianos que estão nas escolas públicas chapecoenses, as barreiras se tornaram quase intransponíveis. Tratou-se aqui de homens e mulheres que deixam suas origens, suas famílias em busca de uma nova vida que tem como um de seus cernes, a educação. O ensino presencial foi destacado, pela grande maioria dos haitianos entrevistados, como o momento efetivo do aprendizado, não apenas dos conteúdos disciplinares, mas como também da língua portuguesa. A rejeição ao ensino remoto, claramente percebida, possui vários matizes que vão desde a impossibilidade de obter os meios materiais para a participação nas aulas, até a solidão deste formato de ensino, fundamentalmente quando se trata de estudantes estrangeiros.

O ensino presencial, a que pese as suas contradições, se destaca como imprescindível para que os estudantes haitianos da rede municipal de educação chapecoense vivenciem a língua portuguesa em conexão com os saberes escolares, mas também para que percebam o espaço escolar como um lugar de acolhimento e troca afetiva com os colegas e professores.

Referências

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria Corso. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. **Anais**. Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.



ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BECCHI, Jerry Antônio. Os desafios do imigrante frente à educação formal em EJA. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Unochapecó, 2018. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/especializacao-4/886-os-desafios-do-imigrante-frente-a-educacao-formal-em-eja/file>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº04, p. 164-190. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCAO_JOVENS_ADULTOS.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

BORDIGNON, Sandra. **Inserção Social e Escolar dos Haitianos em Santa Catarina**. Disponível em: <https://www.rio2015.esocite.org>. Acesso em: 17 dez. 2021

BRASIL, **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL, **Resolução no 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL, **Resolução no 510/16**, de 10 de abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** (2020) Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27. out. 2021.

CHAPECÓ. **Decreto no 38.679** de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/decreto/2020/3867/38679/decreto-n-38679-2020-dispoe-sobre-a-suspensao-temporaria-das-atividades-da-rede-municipal-de-ensino-de-chapeco-dos-programas-e-projetos-desenvolvidos->



pelas-secretarias-de-juventude-esporte-e-lazer-cultura-e-assistencia-social-e-da-outras-providencias. Acesso em: 22 out. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; MATEUS, Kergileda Ambrósio de Oliveira; LIMA, Marileide Moutinho Pomponet; MENEZES, Mônica Clementino de; COSTA, Solange Balisa. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de Covid-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-22, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9357>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d’Arc Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA a em tempos de pandemia de Covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia Bragantina. **Nova Revista Amazônica** - Volume IX - nº 01 - março 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/10026/6977>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS, Julio César de Moura. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(1), 104-124, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2923109-n%C3%A3o-olha-para-a-cara-da-gente-ensino-remoto-na-eja-e-processos-de-invisibiliza%C3%A7%C3%A3o-em-contexto-de-pandemia. Acesso em: 16 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, Acácia. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). **Ação Educativa**, 2002. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2429>. Acesso em: 17 dez. 2021.



MOURA, Tania Maria de Mello. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4. ed. ver. ampl. Maceió: Edufal, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983

PRETTO, Nelson de Lucca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 509**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarina-da-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, Camilla Rocha da; FREITAS, Ana Célia Sousa; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, 2(4), 1–10. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6626>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. x-y, set./out. 1996.

STRELHOW, Thyeles Boercarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SOUZA, Gilvan dos Santos; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna Santos; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. narrativas de estudantes da eja no contexto da pandemia da Covid-19: reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.4, n.7, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/11745/8667>. Acesso em: 16 dez. 2021.



Sobre os Autores

Roberta Pasqualli

roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1999), Especialização em Informática pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001), Especialização em Teorias e Metodologias da Educação pela UNOCHAPECÓ (2005), Especialização em Docência no Ensino Superior pela UNOCHAPECÓ (2008), Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Chapecó. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inovações Pedagógicas, Saberes Docentes e Educação a Distância. É Pós-Doutora em Educação pela UFRGS onde estudou os saberes docentes dos professores do Sistema Rede E-TEC Brasil.

380

Liliane Scortegagna da Silva

liliane.scort.silva@gmail.com

Especialista em Teorias e Metodologias da Educação Básica e Profissional

Vitor Gomes da Silva

vitorbonesgomes@gmail.com

Doutor em Ciências da Religião. Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

