

O Desafio do Ensino Remoto com Idosos durante a Pandemia de Covid-19

**Saulo José Veloso de Andradeⁱ
Eduardo Jorge Lopes da Silvaⁱ
Paola Andressa Scortegagnaⁱⁱ**

ⁱUniversidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB – Brasil

ⁱⁱUniversidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR – Brasil

RESUMO – O Desafio do Ensino Remoto com Idosos durante a Pandemia de Covid-19. Este artigo objetivou discutir os desafios enfrentados pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de João Pessoa/PB, para ensinar idosos durante a pandemia de covid-19. Adotou-se o método qualitativo e coletou-se informações, através do uso de questionário no formato virtual do *Google Forms*, de 10 professores. Eles foram examinados a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD). Os resultados revelaram as dificuldades que os professores enfrentam em lidar com o ensino remoto, sobretudo com idosos, uma vez que tal parcela populacional possui suas deficiências tecnológicas e não está acostumada com esse formato de ensino.

Palavras-chave: **Educação de Jovens e Adultos. Covid-19. Formação Docente. Idosos.**

ABSTRACT – The Challenge of Remote Learning with the Elderly during the Covid-19 Pandemic. This article aimed to discuss the challenges faced by teachers of Youth and Adult Education (YAE) in the municipality of João Pessoa/PB, to teach the elderly during the covid-19 pandemic. The qualitative method was adopted and information was collected with 10 teachers through a questionnaire in Google Forms virtual format. They were examined with the Critical Discourse Analysis (CDA). The results revealed the difficulties that teachers face in dealing with remote teaching, especially with the elderly, since this portion of the population has its own technological deficiencies and is not used to this teaching format.

Keywords: **Youth and Adult Education. Covid-19. Teacher Training. Elderly.**

Pandemia de Covid-19 e as Transformações na Educação

Em março de 2020, o Brasil vivenciou, assim como o restante do mundo, a pandemia provocada pela covid-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que forçou o fechamento de empresas públicas e privadas e de escolas e adotou o distanciamento social. Também foi preciso reorganizar as atividades presenciais, para uma situação em que era imprescindível o contato humano, e adotar o regime remoto ou *home office*, para aquelas em que as ações poderiam ser desenvolvidas sem o contato humano direto, como, por exemplo, as atividades didático-pedagógicas, no caso de professores e estudantes.

Esses movimentos de transformação da vida social e pessoal da população trouxeram, ainda, inúmeras mudanças para o campo educacional, no que tange ao processo de ensinar e aprender de modo remoto, agora, não mais no mesmo espaço da escola e da sala de aula, senão em espaços diferentes e distantes, sem o contato físico entre professores e alunos. O distanciamento social e escolar exigiu de ambos maiores esforços, como atenção, autonomia, agilidade e proatividade. Esses se tornaram fundantes para que o movimento de ensino-aprendizagem proposto para a educação pudesse acontecer com qualidade e eficácia.

O ensino presencial, predominante na Educação Básica, abriu espaço para a proposta de ensino remoto que, de acordo com Garcia et al. (2020, p. 5):

[...] é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores.

Considerado o modelo de atividades remotas e preocupado em regulamentar a Educação Básica e o Ensino Superior em meio a pandemia que avançou rapidamente pelo país, o Governo Federal editou a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece, no Art. 1º, o seguinte:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga

horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020a, s. p.).

O ato presidencial salvaguarda garantias mínimas para que o ano letivo possa ser repensado por cada rede e/ou sistema de ensino, inclusive com as atividades complementares preconizadas no contexto das atividades remotas. Nesse sentido, cada ente federado organizou-se de modo a possibilitar aos seus estudantes a participação das ações propostas pelas escolas, sendo escolhidos, os mecanismos mais adequados para o momento, embora, ainda se tenha grandes lacunas, frente aos desafios que muitos alunos das escolas públicas tendem a superar em meio à crise de saúde mundial.

Além dos desafios que os alunos tiveram que superar em virtude da suspensão das aulas presenciais, outros foram elencados no Parecer CNE/CP nº 5/2020 aprovado em 28 de abril 2020, entre os quais destacamos:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; Retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e Abandono e aumento da evasão escolar (Brasil, 2020b, s. p.).

Dois importantes aspectos são evidenciados no parecer acima. O primeiro reflete sobre o aumento das desigualdades, que já é um dos grandes gargalos da educação brasileira. E o segundo tem reflexo direto no crescimento da evasão escolar em virtude das dificuldades que os alunos têm e terão durante e após a pandemia. Ou seja, o documento apresenta uma preocupação com o momento atual, mas já sinaliza uma intensa reflexão sobre os efeitos que a educação sofrerá no pós-pandemia. Isso torna-se bastante preocupante ao pensarmos que

A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o pla-

neta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias (Santos, 2020, p. 31).

Ou seja, se quer superamos as quarentenas impostas por modelos econômicos e sociais que levaram para a educação fragilidades e rupturas, principalmente no campo da formação de professores, pois o reflexo desse cenário evidenciou-se mais fortemente no contexto da pandemia de covid-19, no qual os docentes tiveram que se reinventar, saindo do ensino presencial para o trabalho com as atividades remotas, com uso de tecnologias digitais.

Em consonância com as regulamentações propostas pelo Ministério da Educação para a organização da oferta do ensino na Educação Básica durante o período da pandemia, o Conselho Municipal de Educação da Prefeitura de João Pessoa emitiu o Parecer 001/2020 publicado no Semanário Oficial, em 29 de abril de 2020, que buscou adequar as atividades desenvolvidas nas unidades de ensino do município. Esse Parecer define as atividades escolares não presenciais como sendo “[...] aquelas utilizadas pelo professor para interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, plataformas virtuais, chats, fóruns, videoaulas entre outros” (João Pessoa, 2020, s. p.). O documento emerge como um norte para que as escolas municipais de João Pessoa/PB organizem suas ações de intervenção junto aos alunos durante a suspensão do ensino presencial.

Os documentos supracitados não dialogam diretamente com dois aspectos importantes nesse processo de ensino remoto: a formação de professores para uso das tecnologias e para a condução de atividades remotas, e a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades. Em uma ligeira reflexão, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 – que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020b, p. 1) – traz uma vaga menção à EJA, sem orientações consistentes sobre o trabalho remoto durante o período pandêmico:

Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária que impossibilite as atividades escolares presenciais, as medidas recomendadas para o ensino fundamental e para o ensino médio, na modalidade EJA, devem considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas, conforme Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabeleceu as DCN’s para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2020b, p. 14).

Nessa conjuntura, viabilizamos um debate acerca dos desafios e das possíveis perspectivas que os docentes devem superar e enfren-

tar para alcançar os alunos, sobretudo os idosos, que já não utilizam com tanta frequência – ou nenhuma – as tecnologias. Assim revelaram os estudos de Diniz et al. (2020), ao constatarem que esse contingente apresenta limitações em suas habilidades digitais, especialmente em decorrência do baixo nível de escolarização, apesar de esse fato não ser um impeditivo de acesso, conforme asseveram os autores desse estudo.

Nesse sentido, a formação do professor emerge como um dos grandes movimentos imprescindíveis para que o docente incorpore as mudanças necessárias à sua prática pedagógica. Dentro desse movimento, os docentes da EJA se preocupam em lidar com as ferramentas tecnológicas digitais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos idosos matriculados na modalidade.

Nessa direção, objetivamos, com o presente artigo, analisar os desafios enfrentados pelos docentes da EJA do município de João Pessoa/PB, para ensinar idosos por meio do ensino remoto, durante o período de isolamento social provocado pela covid-19. Trata-se de um estudo qualitativo, cujos dados foram coletados através da aplicação de um questionário, com o auxílio do *Google Forms*, no período de julho a setembro de 2020.

Em virtude do distanciamento social, foi encaminhado aos respondentes participantes da pesquisa um convite digital, através de grupos de aplicativo de mensagens – *WhatsApp* – das escolas que ofertam essa modalidade, bem como foi solicitada a replicação individualmente nas redes de contatos desses professores que desenvolvem suas atividades na EJA. Ao todo, aceitaram participar da pesquisa 10 professores, sendo 9 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Os critérios para participação foram: aceitar voluntariamente, sem causar danos éticos, morais e financeiros; atuar na modalidade EJA; e atender a alunos/as idosos/as no período da pandemia.

A idade média dos participantes foi de 40 anos, sendo a professora mais jovem de 26 anos e a mais velha de 54 anos. Quanto à formação inicial, 7 são licenciados em Pedagogia, 1 em História, 1 em Geografia e 1 em Ciências Biológicas. Entre a amostragem, 2 professoras possuem mais de uma graduação, 1 em Enfermagem (Bacharelado) e 1 em Geografia – Bacharelado. A média de atuação no magistério é de 17,9 anos, e, especificamente na EJA, de 6,6 anos. Há, entre os participantes, 1 professora recém iniciada no magistério – Professora Cien, 26 anos –, com 2 anos, e 1 deles na modalidade em tela. E, entre 2 a 5 anos de magistério na EJA, participaram 3 professores. Quanto à formação continuada, 5 responderam que possuem pós-graduação, sendo 3 em nível de especialização, 2 com mestrado, sendo 1 mestre em Ecologia e 1 cursando mestrado em Educação.

Os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, os licenciados em Pedagogia, possuem apenas uma turma de EJA e atendem, em média, 23 alunos dos Ciclos I e II da modalidade. Por sua vez, os professores dos componentes curriculares específicos atuam nos anos finais, atendem em média 141 alunos dos Ciclos III e IV. Vale

esclarecer que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuem mais de uma turma para poder contemplar sua carga horária.

Os dados foram analisados por meio da ferramenta Análise Crítica do Discurso, preconizada por Fairclough (2016), o qual compreende o discurso como uma prática social. A partir do que mostra o autor, todo discurso vem arraigado de uma prática social, que é dialética e, desse modo, é transformadora e reprodutora de uma realidade. Cabe aos sujeitos diante desses discursos, que também são ideológicos, reconfigurar ou mesmo ressignificar a realidade investigada.

De acordo com Fairclough (2012), a Análise Crítica do Discurso (ACD) refere-se à análise das relações dialéticas, que se dão por meio das semioses e demais elementos oriundos das práticas sociais. Assim, essa ferramenta – uma teoria, mais do que um método –, volta-se especialmente para as mudanças que ocorrem na vida social no contexto contemporâneo, buscando compreender qual é o papel da semiose nesses processos de mudança.

Dessa maneira, para a ACD, a produção de significados nas práticas sociais será situada a partir da análise. Ou seja, os significados podem ser mais aparentes e importantes a partir de determinada prática social, podendo variar com o passar do tempo. Além disso, há três formas de atuação da produção de significados (semiose):

1) quando atua como parte da atividade social, que está inserida numa determinada prática;

2) quando atua nas representações, uma vez que os atores não produzem apenas representações das práticas, mas tem a capacidade de recontextualizá-las e incorporá-las às suas próprias práticas;

3) atua para o desempenho de posições particulares, ou seja, a depender das condições individuais das pessoas (raça, classe, gênero, idade), há a produção de desempenhos diferentes, que são parcialmente determinadas pela prática (Fairclough, 2012).

Ao se considerar a ACD, foram elegidas cinco categorias analíticas:

- a) dificuldades de ensinar idosos na EJA;
- b) dificuldades em trabalhar com atividades de ensino na pandemia;
- c) formação para atuar no ensino remoto;
- d) atividades realizadas com os idosos da EJA no período de pandemia;
- e) avaliação das aprendizagens remotas e *feedback* aos alunos idosos das atividades.

Desafios da Formação Continuada de Professores

Os estudos de Silva (2011), Giovanetti (2011), Soares (2011), Pereira (2011), entre outros, reforçam a necessidade de formação continuada para os professores da EJA, apoiando-se em enunciados que sinalizam o perfil heterogêneo desses profissionais, com atuação e trajetórias formativas variadas e, muitas delas, em experiências vinculadas a movimen-

tos sociais populares. O perfil dos educadores de EJA no país é bastante diversificado no tocante à formação, à ação e aos itinerários formativos. A formação continuada e a formação em serviço orientam a levar em consideração as múltiplas dimensões desse profissional e sua concreitude histórica – histórias de vida, identidades, corporeidade, a formação inicial, jornada de trabalho, a desvalorização social e salarial etc.

A formação continuada visa levar o professor a refletir sobre sua prática educativa com vistas a mudanças, e essas reflexões possibilitam a melhoria da qualidade do ensino e na aproximação dele com a realidade do educando da EJA e da própria especificidade dessa modalidade de educação. Portanto, entendemos que é com base na realidade concreta da prática pedagógica desenvolvida pelos professores que a formação continuada estaria pautada.

Ainda, os autores Silva, (2011), Giovanetti (2011), Soares (2011) e Pereira (2011) enunciam que essa formação requer a articulação/diálogo entre a teoria e a prática do fazer cotidiano do professor, constituindo-se no foco para que as universidades e as secretarias de educação estaduais e municipais possam oferecer a formação para esse contingente. Por conseguinte, há tanto no discurso acadêmico como no discurso governamental o entendimento de que a teoria e a prática não são indissociáveis. Torna-se imprescindível pensar como melhor trabalhar essa questão, pois a realidade – a prática e o cotidiano – é dinâmica, e o saber, produzido e discutido nos cursos de formação de professores, não consegue acompanhar tal dinamismo. Logo, pensar e praticar a formação de professores para a EJA levaria em consideração os conhecimentos e vivências da/na realidade, adquiridos ao longo da trajetória profissional desses profissionais (Silva, 2011). E, quanto ao conteúdo da formação continuada, “[...] há que priorizar aqueles [conteúdos] que reforçam a identidade singular da EJA, em especial sua história enraizada na Educação Popular e na vinculação com os movimentos sociais” (Di Pierro et al., 2006, p. 287). Essa compreensão denuncia que a formação dos professores de EJA estaria alicerçada em sua história, em suas lutas e conquistas, travadas em favor do direito à educação para todos, contra as forças econômicas, que pensam a educação como um bem restrito para poucos privilegiados.

A questão da formação continuada é responsabilidade tanto do poder público, que sustenta essa modalidade educativa, como das universidades, responsável por realizar pesquisa e extensão nesta área, e, ambos possuem compromisso no sentido de dar respostas para os problemas que assolam a sociedade, objetivando contribuir para que essa mesma sociedade se desenvolva em todos os seus aspectos possíveis; dentre eles, a educação, no que tange à formação de professores. Por sua vez, Arroyo (2006, p. 18), ao refletir sobre a formação de professores para a EJA nos cursos de licenciatura, assevera que tal formação

[...] se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado da EJA explica por que

não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

Isso porque não existe uma política pública específica de formação inicial e continuada de professores para a EJA, no país, que contemple a especificidade inerente a essa modalidade da Educação Básica, salvo alguns cursos de Pedagogia – menos de 2% dos existentes no país –, que efetivamente contemplam a formação do professor direcionada à realidade da EJA, de seus educandos e dos demais conhecimentos didático-pedagógicos. De acordo com Scortegagna e Souza (2020), a formação de professores para a EJA ainda não adquiriu espaços bem definidos nas universidades; assim, torna-se necessário o redimensionamento das matrizes curriculares, a fim de adequá-las às políticas educacionais brasileiras e garantir uma formação docente condizente às necessidades dos alunos.

A formação continuada de professores da EJA acontece de forma desarticulada, solta, ficando a cargo de cada estado e município, os quais, por sua vez, executam-na da maneira que lhes convém, nem sempre estando atentos às reais necessidades desses professores que estão no cotidiano da sala de aula. A EJA precisa se livrar da “herança maldita” (Silva, 2011) de que qualquer um pode ser professor nessa modalidade educativa e de que fazer Educação Popular é ensinar a pobres, a coitados etc.

Concernente à questão de que qualquer pessoa pode ser professor nesse país –independentemente da modalidade, nível e série –, a história da formação de professores no Brasil denuncia o discurso da “leigalização” do exercício do magistério. Conforme nos apresenta Bastos (2004), a “leigalização” teve a sua oficialidade/autorização na reforma de Leôncio de Carvalho, ainda no Brasil Império, em 1879, e, a partir dela, qualquer pessoa poderia ensinar, desde que se considerasse habilitada para o ofício, “[...] sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização [...]” (Brzezinski, 1996, p. 20¹ apud Bastos, 2004, p. 56).

Esse fato histórico reforça a *herança da “leigalização”* do exercício do magistério, cultivado até hoje, na contramão da Lei nº 9.394/96, em seu Art. 62 (Brasil, 1996). Sendo assim, esses fatos nos revelam os seguintes enunciados: “*EJA como sinônimo de alfabetização, escolarização de pobres e coitados*” e de “*professores leigos*”. Alguns cursos de licenciatura ainda veem a EJA como um objeto não muito importante para a formação de professores.

No contexto da pandemia causada pela covid-19, a formação de professores se tornou mais urgente e necessária, uma vez que o modo de ensino-aprendizagem, de uma hora para a outra, exigiu dos professores saber lidar com as tecnologias digitais para poderem ministrar aulas remotas. Contudo, o que vimos com a pandemia foi a necessidade de se fomentar políticas públicas para melhor qualificação e formação desses profissionais, pois, com a mudança da rotina do trabalho didático-pedagógico presencial para o trabalho remoto, segundo a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020, p. 9),

[...] impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as). A experiência desses profissionais com a realização de aulas remotas aumenta com o avanço das etapas da Educação Básica. Porém, o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas.

Diante do fato acima apresentado, a preocupação com a educação reside mais uma vez no processo de formação, pois, embora seja uma situação repentina e atípica, boa parte dos professores não conseguem usar de forma adequada os artefatos tecnológicos tão necessários para o desenvolvimento das atividades remotas, e os educandos, por sua vez, não possuem instrumentos adequados para essa mesma finalidade, devido ao seu alto investimento financeiro, como atesta os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que pesquisou o acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação no quarto trimestre do ano de 2019, vejamos:

Entre os estudantes que não utilizaram a internet os motivos financeiros pesaram mais: 26,1% achavam o serviço caro e 19,3% achavam o equipamento necessário para o acesso caro. A falta de interesse (18,5%) e o motivo de não saber utilizar (16,0%) tiveram peso bem menor que para o total da população de 10 anos ou mais de idade, enquanto a falta de disponibilidade do serviço nos locais que costumava frequentar teve um peso maior (11,2%).

Grande parte dos estudantes que não utilizaram a internet era do ensino público (95,9%) e os motivos para o não uso seguem a tendência do total de estudantes, com maior peso para questões financeiras (45,9%) e indisponibilidade do serviço nos locais que costumava frequentar (11,4%) (IBGE, 2019, s. p.).

No presente artigo, fazemos o recorte para os educandos idosos, pois, em concordância com Capuzzo (2012, p. 43) “[...] são raras as referências de formação docente para atuação com pessoas velhas no Brasil”; no entanto, a presença desse contingente social é cada dia mais crescente em nossas escolas. Essa afirmação é confirmada no âmbito do município de João Pessoa/PB, quando se registrou, entre os anos de 2015 e 2019, de acordo com a série histórica do Censo Escolar, a matrícula de 2.119 idosos nas salas de EJA (INEP, 2019). E, ainda conforme assevera Capuzzo (2012, p. 45),

A formação de educadores para trabalhar com pessoas velhas necessita considerar as especificidades destas pessoas bem como a formação técnica, científica e política dos educadores. Os educadores de pessoas velhas devem

como os demais educadores, estar politicamente engajados, preparados cientificamente em relação aos conteúdos, além da formação técnica, metodológica e específica desta população.

Diante dos dados apresentados, torna-se ainda mais fundante a necessidade de uma formação que atente para a presença desse grupo etário no cenário escolar e, dessa feita, atenda às suas especificidades. Nesse sentido, “[...] seria importante o desenvolvimento de novos materiais e metodologias que contemplem as demandas de ensino da população idosa, para que esta alcance seu processo de aprendizagem e a sua conscientização” (Scortegagna, 2016, p. 242).

Dificuldades de ensinar Idosos na EJA

Ensinar requer um grande esforço dos docentes, sobretudo, no que se refere ao processo de envolvimento entre os alunos e os conteúdos a serem ministrados. No contexto da pandemia de covid-19, essa relação é balizada pela busca de metodologias que atendam às necessidades dos estudantes, possibilitando, assim, que os objetivos traçados sejam alcançados. Quando nos remetemos à modalidade EJA, temos um desafio ainda maior, haja vista que, nesses espaços, encontramos um grupo bastante diverso do ponto de vista etário, o que exige um maior envolvimento dos docentes.

Sobre o processo de ensinar pessoas idosas, os professores participantes da pesquisa expuseram suas dificuldades acerca do trabalho com os idosos na modalidade. Dentre as respostas, foram observados, nos discursos dos professores, práticas pedagógicas que denunciam as seguintes complexidades para se ensinar idosos remotamente na EJA: desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; convivência com os mais jovens, por conta do conflito geracional; uso das tecnologias e metodologias; e frequência escolar. Esses foram alguns dos aspectos mais frequentes. Vejamos:

A tela do celular devido à visão; o desafio com o uso das ferramentas digitais (Professora Ciclo, 39 anos).

A dificuldade com a leitura e escrita (Professora Geo, 43 anos).

As principais dificuldades dizem respeito ao entendimento dos comandos a serem seguidos, uma vez que os alunos até entendem e dominam alguns conteúdos, mas apresentam dificuldade na execução das atividades (Professora Poli, 37 anos).

A motivação em permanecer em uma turma juvenilizada, e os conteúdos da forma que são propostos pela secretaria (Professora Cien, 26 anos).

Os discursos dos docentes estão imbricados de práticas sociais, que nos possibilitam um aprofundamento acerca da presença da pessoa idosa na sala de aula. Logo, a preocupação, apontada pelas professoras participantes acerca do movimento de aprendizagem, inclui o trabalho com os conteúdos e a produção escrita e leitora dos alunos, destacando

as exigências de um ensino que busca reforçar os ideais capitalistas, focados na competitividade. Assim, distanciando-se do ritmo escolar dos idosos, que apresentam acentuadas dificuldades nesse processo.

Nessa direção, Torquato, Massi e Santana (2011), reforçam que o estímulo ao uso dessas práticas, nas ações cotidianas, amplia a possibilidade de aquisição desse sistema de escrita e da habilidade leitora desses indivíduos no contexto escolar. Trata-se de não transmitir os conteúdos propostos sem associá-los à realidade de vida dos indivíduos idosos.

Contribuem com essa discussão Cachioni e Todaro (2016, p. 176), ao afirmarem que “Os alunos idosos da EJA são sujeitos da experiência e suas vidas são pontuadas por situações-limite em que souberam parar, pensar, sentir, ponderar e agir. Ao ir/voltar para a escola, querem viver essa experiência escolar como as outras já vividas ao longo de suas existências”.

Outra dificuldade de se trabalhar com os idosos é a juvenilização, destacado no discurso da professora Cien (26 anos), como um dos gargalos encontrados no desenvolvimento da prática docente. Nessa direção, Alencar (2002) ressalta que, no mesmo espaço geográfico – na sala de aula –, existem dois grupos, duas expectativas diferentes. De um lado, os jovens que buscam por uma aprendizagem que culmine no processo de certificação para o acesso ao mercado de trabalho. Do outro, os idosos, que buscam a complementaridade, a interação, a emancipação e a escola pelo prazer, pelo convívio social. São dois momentos que exigem ações distintas, além de uma postura docente capaz de atenuar, em primeiro plano, os conflitos geracionais. Esse movimento, quando não sanado, pode inclusive comprometer o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Em meio a esse processo envolto nas relações geracionais, percebe-se, ainda, a pressão que os docentes passam nas instituições que prezam pela educação capitalista: resultados e números. Tal fato está explicitado na fala da professora Cien, cujo aspecto demonstra uma não preocupação com o sujeito em detrimento do percurso traçado pelo sistema. É perceptível as dificuldades que os docentes enfrentam no sentido de atender aos diferentes grupos etários e às exigências postas pelo Estado.

Outro aspecto observado nos discursos dos pesquisados tem a ver com a relação entre o idoso e a tecnologia como elementos que dificultam o processo de ensino voltado para o perfil etário em análise. Embora estejam numa sociedade em que impera tais mecanismos, e que o seu uso é indispensável a uma melhor convivência social com seus pares, a utilização dessas ferramentas pelos idosos, na escola, ainda é sinalizada como um dos grandes gargalos na educação.

Além disso, os professores evidenciam a necessidade do uso de novas metodologias adequadas a esse público, como reforça o próprio Estatuto do Idoso, no Art. 21, a saber: “O poder público criará oportu-

nidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, *metodologias* e material didático aos programas educacionais a ela destinados” (Brasil, 2003, s. p., grifo nosso). Contudo, de acordo com as reflexões de Scortegagna (2016, p. 222), a limitação na formação dos professores “[...] pode revelar dificuldades na organização metodológica, bem como no preparo de materiais voltados ao atendimento das especificidades do público idoso”.

O uso das tecnologias na sala de aula para o trabalho com os idosos, segundo as reflexões apresentadas pelos docentes, tem sido motivo de resistência. Esse movimento apresenta, nas entrelinhas, uma grande preocupação educacional e, mais que isso, social. O idoso está inserido numa sociedade tecnológica. Associar as tecnologias, sobretudo as digitais, ao processo de ensino-aprendizagem desse grupo etário também requer uma maior aproximação dos docentes. Esse processo é diretamente ligado a formação do educador.

Em tese, esse processo de incorporação das tecnologias nas aulas para a pessoa idosa exige a ruptura de um modelo de educação ultrapassado e que esteve presente ao longo de boa parte da vida desses indivíduos. Alencar (2002) destaca que a escola que muitos idosos conhecem é aquela cujo objetivo principal era a memorização, uma educação cujas práticas estão centradas nas categorias do autoritarismo e da reprodução, elementos que não constituem o modelo de escola atual, cujo foco está no uso das tecnologias, sobretudo, aquelas usadas no cotidiano das pessoas.

A falta de domínio e/ou a ausência do uso das ferramentas tecnológicas associadas à adequação das metodologias geram grandes problemas a discentes e docentes, com destaque para os alunos idosos. O reflexo disso foi percebido ao longo do ano de 2020, quando as escolas tiveram que mudar suas práticas de ensino presencial para o ensino remoto, sendo necessário a incorporação do uso de plataformas digitais, tais como *Google Meet*, *Zoom*, entre outras.

Por fim, a dificuldade dos professores com a baixa frequência dos alunos idosos, que aumentou nesse momento de pandemia. A frequência escolar no contexto da EJA historicamente tem sido instrumento de preocupação, ocasionando, inclusive, o fechamento de muitas escolas. Tal é o caso do município de João Pessoa/PB, que teve, nos últimos anos, o fechamento de mais de 20 escolas que atendia a EJA, conforme informação do Censo Escolar (INEP, 2019). A evasão, em suma, tem sido usada como justificativa para o fechamento das unidades, sendo inclusive desrespeitada a Constituição Federal, que preconiza, em seu Art. 205, o direito à educação (Brasil, 1988). Assim, a infrequência, que gera a evasão na EJA, é apenas uma tentativa de justificativa para subtração de um direito constitucional.

Dificuldades de Ensino na Pandemia

Embora estejam numa sociedade informatizada, o uso dessas ferramentas ainda é algo bem distante da realidade para muitos idosos. O

movimento das aulas remotas, postas nas escolas de forma repentina e sem infraestrutura e formação para os docentes e discentes, ocasionou um cenário de frustrações, incertezas e descaminhos.

Nos discursos da maioria dos professores participantes (9 de 10), sinalizaram que o acesso à internet, a ausência de equipamentos – celulares – e/ou o não uso e a falta de planejamento para esse tipo de ensino reverberam como aspectos singulares desse processo de pandemia em que a prática docente remota se deu repentinamente, pegando os professores de surpresa e sem preparo para atuar nesse novo formato, tendo que aprender no processo. Vejamos alguns dos discursos dos participantes.

Acesso dos alunos as tecnologias, ausência de planejamento e acompanhamento pedagógico, baixa interação dos alunos na questão das atividades, a falta de credibilidade dos alunos na questão das aulas remotas (Professora Inter, 54 anos).

Durante este processo de isolamento, trabalhar de forma remota tem sido um grande desafio, uma vez que muitos alunos não possuem internet disponível e acaba inviabilizando as atividades com este público-alvo (Professora Poli I, 37 anos).

A maioria deles, não possui meios tecnológicos como celulares, computadores e acesso à internet, que possibilite o acesso às aulas. Os que possuem essas tecnologias apresentam dificuldades para utilizar plataformas e redes sociais. Isso dificulta o acesso às aulas remotas, prejudicando o processo de ensino -aprendizagem. Muitas vezes a escola imprime as atividades, eles pegam, mas não conseguem realizá-las sem uma orientação personalizada e mais próxima, que atenda suas especificidades (Professora Mestra, 45 anos).

Além de ser mais um desafio para os professores, esse processo remoto serviu para apontar as fragilidades e desigualdades que o ensino no Brasil ainda apresenta, principalmente no uso das tecnologias associadas às atividades escolares. As colocações dos respondentes reforçam que existem mundos distintos: a escola e suas ações e a sociedade e seu modo de vida, aspectos que afloram a falta de relação entre o que se ensina na escola e o que se usa no contexto social. Muitas vezes, as tecnologias, quando utilizadas na escola, servem apenas como mera ferramenta de transposição de conteúdo. Nota-se a ausência de formação mais específica voltada para atender a realidade em que estão inseridas nossas escolas, além de uma política pública de inclusão digital que traga, em sua proposta, elementos que contemplem os diferentes grupos geracionais que povoam nossas unidades de ensino, em especial a EJA, por atender sobretudo os idosos. Assim, conforme asseveram Campos e Alencar (2005), quanto mais a sociedade é tecnológica, mais excludente será, principalmente aqueles fora do circuito produtivo, como os idosos.

Logo, é demonstrado a acentuação das diferenças sociais e tecnológicas com as quais os idosos convivem no cotidiano. Expressa nas entrelinhas, o aspecto econômico torna-se evidente nas colocações dos respondentes. Pois, em sua maioria, os idosos sobrevivem de parques re-

cursos, sendo, em muitos casos, o único provedor das despesas da casa (Capuzzo, 2012). Desse modo, torna-se ainda mais distante a aquisição de ferramentas que lhes possibilite uma intensa relação com as tecnologias presentes na sociedade. Diante do exposto, inclina-se também a necessidade de possibilitar aos docentes uma formação que incorpore ferramentas e metodologias capazes de suportar as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, como os que foram necessários em virtude da pandemia.

Outro aspecto evidenciado pelos professores foi a ausência do planejamento escolar. Tal inquietação nos leva a pensar numa perspectiva de socialização, já que o planejamento é um instrumento necessário ao desenvolvimento da prática docente. Em suma, esse processo se traduz em um momento de organização, adequação, programação e pesquisa para os professores (Libâneo, 2001). Nesse cenário, o ato de planejar tem uma intensa relação com a formação do educador, sobretudo no que tange ao movimento do ensino remoto praticado nas escolas no contexto atual.

Formação para atuar no Ensino Remoto

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é imprescindível para o desempenho da profissão docente. Em tempos de pandemia, a formação docente para os professores da Educação Básica nacional, com algumas exceções, nunca foi tão importante e trouxe como desafio o ensino remoto, mediado por uma plataforma digital e pelo uso de equipamentos específicos para essa finalidade. Do mesmo modo, trouxe o retorno de algumas modalidades, a exemplo do ensino híbrido no Ensino Médio, em determinados estados brasileiros, que é aquele ensino no qual o professor está ministrando aulas a um grupo de alunos presencialmente e, a outros, mediado por uma plataforma digital.

Contudo, a realidade para dezenas de milhares de professores que estão atuando na EJA, pelo setor público, essa realidade tem sido ainda mais desafiante, em virtude de fatores já relatados no presente artigo, com destaque para a ausência de formação continuada para lidar com as tecnologias na modalidade em tela. Assim sendo, ao questionarmos aos professores participantes desta pesquisa, se a formação que obtiveram em seu processo de desempenho profissional contribuiu para atuar no ensino remoto, 9 dos 10 responderam que não. Apesar disso, esses profissionais não deixaram de assumir o desafio imposto pela pandemia da covid-19, e procuraram se reinventar, como constatamos nos discursos abaixo:

Não me sinto apta a trabalhar de forma remota. Dia após dia tenho me reinventado para encontrar estratégias que consigam fazer com que o meu alunado consiga prosseguir nos estudos. O uso de certas tecnologias tem sido desafiador para mim e para os meus alunos (Professora Poli I, 37 anos).

Não. As formações que realizei não estavam relacionadas ao uso de tecnologias remotas de aprendizagem. Tendo em vista que, sempre contei com o apoio de técnicos com conhecimentos na área de TI, quando necessário. Todo o meu processo formativo estava vinculado às metodologias presenciais de aprendizagem. Estou aprendendo no processo, durante a pandemia (Professora Mestra, 45 anos).

Dentre as que foram negativas em suas respostas, a Professora Geo, 43 anos, afirmou que os treinamentos recebidos nas escolas privadas onde leciona ajudaram-na nesse período remoto. Por outro lado, a professora Cien, 26 anos, respondeu que a formação contribuiu parcialmente. Logo, a pandemia provocada pela covid-19, em sua positividade, reforça a imprescindibilidade de fomentar políticas formativas continuadas para professores das redes públicas de educação. Concordando com Silva (2011), o professor, como profissional e trabalhador, tem de realizar sua obrigação com responsabilidade e competência, e, para isso, não se pode negar ou aviltar uma política de formação continuada, que o capacite para desempenhar o seu exercício profissional. Mais do que preocupados com o professor, estamos preocupados com uma educação pública de qualidade para os mais de 3 milhões de jovens e adultos que acorrem aos bancos escolares públicos no país (INEP, 2019).

Atividades Escolares Realizadas

Considerando que os professores estão inseridos em uma mesma rede de ensino municipal, as respostas apresentadas, no que tange às atividades desenvolvidas no contexto do ensino remoto, são bastantes diversificadas. Essa característica demonstra o respeito às diferenças e particularidades que cada unidade de ensino possui. Vejamos alguns dos discursos proferidos por meio do instrumento utilizado para a coleta dos dados, nos seguintes excertos:

As atividades estão sendo postadas no grupo de *WhatsApp*, com áudios e vídeos referentes às unidades temáticas apresentadas; também estão sendo inseridas na plataforma virtual disponível no site da escola e impressas e entregues aos alunos sem acesso à internet. Não há uma dinâmica direcionada exclusivamente aos alunos idosos (Professora Poli, 45 anos).

Atividades no *Google Forms*, envio de fotos das atividades escritas, áudios, vídeo -aulas, vídeos do *YouTube*, jogos educativos no celular (Professor Ped, 36 anos).

Aulas através de vídeos visualizados, atividades impressas, áudios (Professora Inter, 54 anos).

Gravo aulas curtas e objetivas e envio por meio de *WhatsApp*, junto com as atividades para serem transcritas para o caderno. Uso formulários no *Google Docs*. Marco encontros quinzenais pelo *Google Meet* os que não possuem meios tecnológicos. Vão buscar as atividades impressas na escola (Professora Mestra, 45 anos).

Apenas na resposta da professora Poli, 45 anos, é citado o idoso, numa perspectiva de ausência de adaptação metodológica e da própria

atividade, distanciando-se do que preconiza a Política Nacional do Idoso (Brasil, 1994) e o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), no que se refere ao processo de aproximação das ações educacionais às necessidades do referido grupo etário.

Como situam Cachioni e Todaro (2016, p. 180-181),

Quanto à maneira de ensinar, é fundamental que o professor tenha clareza do que, para que, como e a quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma metodologia que contemple as necessidades educacionais do aluno. Por isso, a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades. Estas questões são desafiadoras na EJA, para que a formação educacional básica do aluno idoso ocorra de maneira minimamente satisfatória.

Trata-se de possibilitar à pessoa idosa o acesso ao conteúdo por meio de uma metodologia que considere suas peculiaridades e necessidades, sejam no aspecto da infraestrutura e/ou mesmo no aspecto pedagógico, garantindo-lhes, assim, uma melhor aprendizagem. “A educação por meio da aquisição e reflexão sobre os conhecimentos permite ao idoso não apenas observar-se enquanto um sujeito social, mas lhe oferece subsídios para o enfrentamento das contradições presentes em sua vida” (Scortegagna, 2016, p. 217).

Observando as reflexões dos respondentes, é perceptível o intenso diálogo. Ora em uma postura tradicional, ora em uma relação de cunho mais tecnológico, sendo o *WhatsApp* o mais utilizado. Torna-se cada vez mais evidente que o sistema educacional foi construído para os mais jovens, mantendo, assim, a exclusão e a marginalidade social (Alencar, 2002). Assim, o maior desafio dos docentes é receber e adequar a proposta do sistema ao público que é tão crescente no contexto da nossa sociedade, o idoso. Esse processo, com intensas rupturas e descontinuidades, assevera ainda mais as diferenças entre os alunos, deixando lacunas na aprendizagem dos idosos, haja vista a não adequação do material para que atenda suas necessidades, além de comprometer o processo pedagógico e, por conseguinte, a avaliação da aprendizagem.

A Avaliação das Aprendizagens e o Feedback das Atividades

Concordamos que a avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, em detrimento da concepção quantitativa/somativa, como orienta a própria legislação educacional, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 24, Inciso V, alínea “a” (Brasil, 1996). Esse processo avaliativo deve considerar as dimensões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e até mesmo políticas, nas quais os alunos estão imersos (Batista; Gurgel; Soares, 2006). Nessa direção, a formação continuada de professores também não poderia prescindir da importância de trazer, entre seus conteúdos, a avaliação da aprendizagem como aspecto crucial do processo formativo do docente. E, conforme aponta Silva (2011, p. 242), a

avaliação da aprendizagem tem por finalidade “[...] valorizar o processo e o aluno jovem e adulto em suas dimensões, tanto no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, como no desenvolvimento das habilidades interpessoais”. Logo, compreendemos que essa prática de valorização é uma situação desafiadora para os docentes e tornou-se ainda mais acentuada, quando o ensino deixou a presencialidade da sala de aula e adentrou ao universo do contexto remoto como aqui evidenciado.

Sendo assim, os professores questionados, em sua maioria – 9 entre os 10 –, registraram que não é algo fácil avaliar no ensino remoto, devido a questões como a ausência de interação/participação dos alunos nas aulas remotas, que, por sua vez, vem, entre outras coisas, das condições de infraestrutura digital – falta de notebooks, internet etc. Eles mencionam, também, o distanciamento do professor na observação da realização dessas atividades. Vejamos os discursos abaixo:

Avaliação e o acompanhamento pedagógico têm sido extremamente prejudicado. Poucos alunos conseguem receber as orientações por meio de vídeos ou áudios pela falta de internet disponível ou pela própria dificuldade em utilizar estas ferramentas (Professora Poli I, 37 anos).

Muito difícil. Tenho dúvidas se são eles que estão realizando as atividades ou terceiros. Enfim, as atividades são realizadas, mas não participo do processo de realização delas. Chegam para mim, prontas. Inviabilizado a percepção dos processos elaborados por eles para a aprendizagem dos conteúdos (Professora Mestre, 45 anos).

Por outro lado, uma das questionadas, apesar de achar complexa a avaliação no ensino remoto, afirma que “Dependendo do aluno há possibilidade. Outros não” (Professora Poli, 41 anos). Ao nosso olhar, a dificuldade que os professores apresentam em avaliar, durante o ensino remoto, pode ter as seguintes respostas: a ausência de formação continuada para capacitação em relação a esta questão; concepção de avaliação da aprendizagem pautada na questão somativa, pois, como relata a professora Mestre: “[...] não participo do processo de realização delas. Chegam para mim, prontas”, como também, a formação que esses profissionais obtiveram para tratar do processo avaliativo de modo presencial; e a dificuldade de alunos idosos lidarem com as tecnologias e, assim sendo, depender de outros para auxiliarem em suas tarefas.

Certamente um dos gargalos que os docentes enfrentam, no sentido de promover um processo avaliativo que dimensione a aprendizagem acumulada dos alunos, se dá em razão de sua formação inicial ter sido tratada numa dimensão presencial, em que ambos aluno e professor dividem o espaço da sala de aula em tempo real. Essa mudança transitória não foi trazida a baila, nesse processo, um aspecto que contribuiu para que as dificuldades sejam acentuadas nos discursos trazidos, mostrando o quão relevante é o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do professor (Villas Boas; Soares, 2016).

Quanto ao *feedback* das atividades aos alunos idosos, os professores questionados se esforçam para poder garantir o mínimo de qua-

lidade em suas atividades didático-pedagógica para com esse público. Em meio aos desafios atuais impostos à sua prática docente por conta da pandemia, os participantes da pesquisa utilizam dos meios e recursos disponíveis para dar a devolutiva das avaliações, entre elas, usam recursos como *WhatsApp* e *Google Forms*, para envio de mensagens escritas, áudios e/ou fotos das atividades realizadas, fazendo, assim, o acompanhamento das atividades impressas.

Sobre a relação entre a avaliação formativa e o uso de *feedbacks*, Conceição (2018, p. 78-79), afirma que:

Em uma concepção de avaliação formativa, caso o resultado do feedback aponte os principais pontos que o aluno necessita melhorar, o professor deverá acompanhar de forma individual e, na oportunidade orientá-lo, buscar novas estratégias de aprendizagem para sanar as principais dificuldades apresentadas pelo aluno. No entanto, quando se depara com a realidade, há obstáculos que impedem do professor fazer acompanhamento individual na sala de aula.

Por outro lado, há aqueles professores que não conseguem dar o *feedback* das atividades, alegando os seguintes motivos:

Através de visualizações das atividades, acompanhamento das atividades impressas (quantitativos) entregues (Professora Inter, 54 anos).

As devolutivas das atividades ocorrem através da análise das respostas dos alunos, por meio de mensagens escritas ou áudios e fotos das atividades realizadas, porém os alunos idosos pouco interagem (Professora Poli, 45 anos).

Como muitos alunos não têm internet à sua disposição, a devolutiva de atividades tem sido prejudicada. A grande maioria apenas busca as atividades nas escolas e as realizam com ajuda de familiares. A avaliação fica quase que impossibilitada (Professora Poli I, 37 anos).

Faço correções através dos recursos disponíveis nos meios tecnológicos e encaminho para aqueles que acessam as plataformas e redes sociais. Os que fazem as atividades impressas, não há como fazer a devolutiva (Professora Mestra, 45 anos).

Como os professores da EJA do município de João Pessoa/PB também realizam atividades impressas, pensando naqueles alunos que não tem acesso à internet, o retorno dessas atividades tem dificultado, para o professor, dar seu feedback do processo de ensino-aprendizagem. O que constatamos, com isso, é a ausência de infraestrutura para que, tanto professores como alunos, possam melhor se adequar à nova realidade de ensino remoto.

Diante desse contexto, a lacuna entre as atividades realizadas e a ausência de um retorno sobre o que foi realizado compromete a avaliação e o processo de aprendizagem dos alunos. Conceição (2018, p. 36), explica que

[...] o professor se (re)orienta no seu planejamento educacional no feedback dado pelo aluno. O feedback dado pelo professor, por sua vez, serve (ou deve servir, conforme a proposta) que o aluno possa melhor compreender sua própria aprendizagem durante o processo de assimilação do conhecimento e aquisição de habilidades.

Ou seja, a incipiência nos *feedbacks* das atividades avaliativas é vista como uma situação de gravidade (Villas Boas; Soares, 2016), pois rompe a lógica de uma aprendizagem construída nesse processo de elaboração, correção e entendimento do que foi realizado nas atividades e nas aprendizagens adquiridas.

Logo, não faz parte de nossa cultura escolar ações didático-pedagógicas apartadas do modelo presencial de educação, como também a formação dos professores, com destaque para os da EJA, ser nesse mesmo modelo. A cultura da educação presencial é algo naturalizado no país. A educação remota está sendo uma readequação a um tempo considerado provisório, decorrente da pandemia, mas que, em um futuro breve, retornará ao modelo presencial. Outrossim, o ensino remoto requer, sem exceção, que alunos e professores dominem conhecimentos e técnicas e que possuam equipamentos tecnológicos compatíveis para usar como ferramentas do processo de ensino-aprendizagem, tecnologias digitais, com as quais se oportunizam esse processo.

A realidade social e digital de muitos alunos e professores de escolas públicas, com a pandemia, escancarou a realidade social “nua e crua”, de limitações econômicas, de capital cultural que não favorece o ensino remoto na EJA, sobretudo, com os educandos idosos.

Palavras (não) Finais

Na tela das considerações finais, este trabalho objetivou discutir os desafios enfrentados pelos docentes da EJA no município de João Pessoa/PB para ensinar idosos remotamente durante a pandemia da covid-19. Ao longo das leituras e reflexões sobre os excertos de falas dos professores, que consubstanciaram o debate em voga, percebemos inúmeros aspectos que endossam as fragilidades existentes na modalidade em face ao trabalho desenvolvido junto aos alunos idosos e que se tornaram ainda mais evidentes durante o período da pandemia através do ensino remoto.

Um dos grandes desafios posto pelos docentes refere-se ao processo de formação do professor, haja vista que tais percursos formativos não contemplam as necessidades desses que atuam em salas de jovens e adultos e, principalmente, não preparam para o trabalho junto às pessoas idosas. Esse processo aponta para um intenso diálogo com duas importantes vertentes: uma primeira, no que concerne ao uso das diferentes tecnologias, principalmente as que estão presentes no espaço escolar; uma segunda, na construção de metodologias que atendam às necessidades dos idosos, considerando o que ainda está previsto tanto

na Política Nacional do Idoso, como no Estatuto do Idoso, e que precognizam as alterações metodológicas que atendam a esse grupo etário.

Tornou-se ainda mais evidente, com o processo de ensino remoto, as desigualdades tecnológicas entre os alunos, pois é visível as dificuldades que os alunos de mais idade apresentam em comparação com os jovens, impondo, assim, aos docentes a tarefa de proporcionar aos idosos um ambiente de superação dessas diferenças. As desigualdades destacadas não se reduzem apenas ao uso dos equipamentos, mas à aquisição e até mesmo ao acesso à internet, elementos cruciais para o ensino durante o isolamento social e escolar, provocado pelo crescimento da covid-19.

As reflexões dos docentes reforçam ainda mais a presença de metodologias tradicionais, com foco na reprodução, além da pouca ou nenhuma incorporação das tecnologias digitais, inclusive com a impressão das atividades para atendimento aos alunos, principalmente os idosos.

O movimento de transição entre o ensino presencial e a realização das atividades remotas apontou os novos desafios que os docentes que trabalham na EJA terão daqui em diante, com ênfase à formação para o que se vislumbra como ensino híbrido.

Ao exercitar o processo de ensino remoto, os docentes apresentaram uma acentuada dificuldade, conforme expressam em seus discursos, acerca da adequação das atividades ao público idoso.

Além das lacunas que o processo acelerado de ensino remoto trouxe, quando associamos isso à ausência de uma política pública voltada para a modalidade, percebe-se, de forma minuciosa, a precarização e marginalização com as quais a EJA é tratada. Por exemplo, quando evidenciamos, no Parecer CNE/CEP nº 05/2020 (Brasil, 2020b), as orientações para a Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia, que não atendem ao momento atual.

Nas falas apresentadas, percebe-se que o trabalho desenvolvido no contexto da EJA tem um cunho mais de aproximação com a escola, de manter a relação viva entre o professor e o aluno, do que uma abordagem mais conteudista.

Observou-se, nas falas docentes, dificuldades ainda maiores no sentido de manter o aluno ativo durante a pandemia, pois o público da EJA apresentou perdas ainda mais suntuosas, uma vez que, em sua maioria, são sujeitos imersos no processo produtivo laboral, que ficou inviabilizado ou muito comprometido durante o período de isolamento social na pandemia.

Alinhando a isso, a ausência de indicativos de orientações próprias para a modalidade demonstra claramente a falta de preocupação que o Estado brasileiro ventila no tocante ao processo de ensino específicos para adultos e idosos. Esse movimento se desvencilha das orientações oferecidas às demais modalidades, cuja robustez é visível nos documentos que citamos ao longo do texto.

Desse modo, é importante que os docentes tenham ciência que a EJA, no contexto atual, se tornou, além de uma modalidade, um espaço de luta e de resistência para que sua sobrevivência seja garantida. À guisa do exposto, é preciso que seja consolidada uma proposta de Estado para essa modalidade, para que, assim, tenhamos, nesse cenário, uma proposta metodológica que contemple todos os seus sujeitos, em especial os idosos.

Recebido em 4 de outubro de 2021

Aprovado em 6 de janeiro de 2023

Nota

1 BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

Referências

ALENCAR, Raimunda Silva. Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 4, p. 61-83, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4719>. Acesso em: 29 set. 2020.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESC, 2006. P. 17-32.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma formação. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva et al. (Org.). *História e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul*. Porto Alegre: Universitária/UFRGS, 2004. P. 43-118.

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque; GURGEL, Carmesina Ribeiro; SOARES, Luciana. A Prática Pedagógica da Avaliação Escolar: um processo em constante construção. *Docplayer* (online), 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19125310-A-pratica-pedagogica-da-avaliacao-escolar-um-processo-em-constante-construcao.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Seção 1. P. 1.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 132, n. 3, 5 jan. 1994. Seção 1. P. 77.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1. P. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 140, n. 192, 3 out. 2003. Seção 1. P. 1.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição extra, 1 abr. 2020a. Seção 1. P. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 05/20. Trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b. Seção 1. P. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2020.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. Política Nacional do Idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à educação formal. In: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

CAMPOS, Harley Cardoso Menezes; ALENCAR, Raimunda Silva. A Vida em Novo Ritmo: o idoso na sociedade informatizada. **Memorialidades, Ilhéus**, v. 2, n. 3 e 4, p. 43-53, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/view/178>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CAPUZZO, Denise de Barros. O Trabalho Educativo com Idosos. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 37-47, 2012. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2285/1397>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: Relatório Técnico**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2020.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. **Instrumentos de Avaliação Formativa: panorama e percepção docente**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara et al. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. P. 281-291.

DINIZ, Janylle Lucas et al. Inclusão Digital e o Uso da Internet pela Pessoa Idosa no Brasil: estudo transversal. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, suppl 3, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0241>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UNB, 2016.
FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em Pesquisa Social Científica. **Linha D'Água**, São Paulo, USP, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A Formação de Educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019: PNAD Contínua**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 12 jan. 2021.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Parecer 001/2020. **Semanário Oficial**, João Pessoa, 29 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de Educadores Voltada para a Transformação Social: pesquisa e militância. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Emancipação Política e Educação**: ações educacionais para o idoso nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; SOUZA, Isadora Fonseca de. A Formação Profissional Docente para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes**, Itatiba, USF, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.910>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática Discursiva de Formação de Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos em uma Experiência de Educação Popular**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOARES, Leôncio. Do Direito à Educação à Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TORQUATO, Rebecca; MASSI, Giselle; SANTANA, Ana Paula. Envelhecimento e Letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 89-98, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. SOARES, Silvia Lúcia. O Lugar da Avaliação nos Espaços de Formação de Professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bxfq69RW6GWvBH7hP5sNkgy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Saulo José Veloso de Andrade é mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, sua linha de pesquisa é Processos de Ensino-Aprendizagem. Atualmente é professor da Educação Básica, anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Municipal de Educação da cidade de João Pessoa/PB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7859-7028>

E-mail: saulojosesjva@gmail.com

Eduardo Jorge Lopes da Silva é doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; tem mestrado em Educação e licenciatura plena em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professor associado e professor permanente da UFPB. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-8880>

E-mail: ejls@academico.ufpb.br

Paola Andressa Scortegagna é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora lotada no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação permanente, políticas públicas, terceira idade, educação de jovens e adultos e políticas educacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-1989>

E-mail: paola_scortegagna@hotmail.com

Editor-responsável: Luís Henrique Sacchi dos Santos

