

doi.org/10.29327/211653.6.11-7

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19 NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CARAGUATATUBA (CEEJA) – SÃO PAULO/BRASIL

THE REASSIGNMENT OF TEACHING PRACTICE IN COVID-19 TIMES AT THE STATE CENTER FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CARAGUATATUBA (CEEJA) – SÃO PAULO/ BRASIL

Egléia Adalgizo Minas ¹

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apresentar a ressignificação da prática docente no Centro estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba-SP, durante a pandemia da Covid-19, provocada pelo coronavírus. Trata-se de um estudo de caso. Para a realização da pesquisa utilizou-se a aplicação de questionário semiestruturado aos quatorze docentes do referido Centro de Educação, leitura de trabalhos científicos e documentos oficiais. Os dados do questionário foram tabulados, apresentados em forma gráfica, seguida de análise da pesquisadora. Os resultados da pesquisa evidenciaram as dificuldades dos docentes pela falta de recursos tecnológicos para o ensino remoto, além do insuficiente conhecimento sobre a utilização de tais ferramentas. Outro resultado apontado foi a percepção dos docentes do aumento da quantidade de horas dedicadas ao trabalho.

Palavras-chave: Docência. Covid-19. Ressignificação.

87

ABSTRACT: This article aims to present the reframing of teaching practice at the State Center for Youth and Adult Education in Caraguatatuba-SP, during the pandemic of Covid-19, caused by the coronavirus. This is a case study. In order to carry out the research, a semi-structured questionnaire was applied to fourteen professors from the said Education Center, reading scientific papers and official documents. The questionnaire data were tabulated, presented in graphical form, followed by the researcher's analysis. The results of the research showed the teachers' difficulties due to the lack of technological resources for remote education, in addition to the insufficient knowledge about the use of such tools. Another result pointed out was the teachers' perception of the increase in the time of hours dedicated to work.

Keywords: Teaching. Covid-19. Resignification.

INTRODUÇÃO

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos- CEEJA de Caraguatatuba, localiza-se no município de Caraguatatuba, região do Litoral norte do estado de São Paulo. A escola encontra-se jurisdicionada à Diretoria de Ensino da Região de Caraguatatuba.

¹ Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, especialista em História pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP e mestra em Ciências Ambientais – UNICASTELO. E-mail: egleiacrealese@gmail.com.

O Centro foi criado em 2013 pelo como parte da política pública do Governo do Estado para garantir o direito à continuidade dos estudos aqueles jovens e adultos que pelas mais diversas razões, não concluíram seus estudos da educação básica na escola regular. A escola faz parte do projeto de pasta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e caracteriza-se pelo atendimento individualizado, com presença flexível, utilizando o sistema de eliminação de disciplinas.

O presente artigo resultou de um estudo de caso no referido Centro de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Carvalho et al. (2019) o estudo de caso tem sido considerado o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, em que os limites entre os fenômenos e o contexto nem sempre são percebidos declaradamente.

O referencial teórico utilizado para orientar a pesquisa foi o pensamento do educador Paulo Freire, que se destacou mundialmente na criação de um método inovador para a educação de jovens e adultos. Tal pensador apontou a importância da dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa utilizou para o levantamento de dados da realidade, questionário semiestruturado aplicado aos professores do CEEJA Caraguatatuba entre agosto e setembro de 2020. Os dados foram tabulados e apresentados em forma de gráficos, seguidos da análise da pesquisadora. Também embasa o trabalho a leitura de bibliografia sobre a temática.

Para a realização da pesquisa, foi aplicado questionário semiestruturado a quatorze docentes, entre agosto e setembro de 2020. O questionário foi estruturado com quatro questões com alternativas de respostas e uma questão final aberta. Utilizou-se a ferramenta do *Google forms* para elaboração do instrumento, devido à especificidade do momento, que exige o distanciamento social. De acordo com Chaer et al. (2011) a utilização do questionário é um valioso instrumento de obtenção de informações, garantindo o anonimato dos participantes e a rápida sistematização dos dados obtidos,

De modo a garantir o sigilo entre pesquisadora e participantes, os docentes foram identificados pelas letras do alfabeto em Participante A, e assim sucessivamente até o Participante M.

Além do questionário para a coleta de dados, este estudo está embasado na leitura de bibliografia sobre a temática e consulta a documentos disponibilizados pelas instituições oficiais. A apresentação dos resultados foi em forma de gráficos e análise dos mesmos pela pesquisadora.

O artigo teve como objetivo compreender a resignificação da prática docente em tempos de pandemia provocada pela infecção do coronavírus e da Covid-19 no CEEJA de Caraguatatuba, na perspectiva dos professores.

2.1 Educação de Jovens e Adultos, uma Questão de Cidadania

Durante o Império e mesmo a fase inicial da República no Brasil, a maioria da população esteve excluída de seus plenos direitos políticos, pois a primeira Constituição do país, a de 1824, condicionou a participação política à determinada renda anual, portanto, o voto era censitário. Entretanto, como afirma Carvalho (2001), não foi necessariamente o critério censitário que limitou a participação política de grande parte da população e sim o fato da maioria ser analfabeta. A mesma visão é corroborada por Silva (2010).

A contemplação plena desse direito constitucional não seria possível uma vez que parte significativa da população brasileira encontrava-se fora da escola e a educação escolar não era prioridade. [...] O primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872, registrava um índice de analfabetismo de 80,2% entre homens e de 88,5% entre as mulheres. (SILVA, 2010, p. 51).

Tal situação, manteve-se praticamente inalterada, quando um Golpe Militar liderado pelo Exército e apoiado pela elite cafeeira, derrubou a monarquia e implantou a República no Brasil em 1889. A nova Constituição do país promulgada em 1891, apesar de determinar que o voto seria universal e não mais censitário, manteve a condição de cidadão com direitos políticos, apenas para homens alfabetizados. Na ocasião, grande parte da população ainda se encontrava sem o domínio da leitura e escrita.

A Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil, proclamada em 24 de fevereiro de 1891, demarcou a mudança dos traços característicos da monarquia centralizadora, sendo inaugurado o Regime Republicano, o que levou, em tese, à ampliação dos direitos dos cidadãos através do voto. No entanto, o que se pode verificar a partir dos documentos e registros da época é que os adultos em situação de pobreza ficaram novamente excluídos do pleno gozo de sua cidadania, uma vez que a sua condição de analfabeto não permitiria ter acesso ao voto. (SILVA, 2010, p. 51).

A educação de jovens e adultos foi alçada à condição de política pública apenas a partir de 1940, durante o Estado Novo com a produção de livros e artigos dedicados ao ensino supletivo e a preparação de uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos.

Iniciou-se a preparação de uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos, posta em prática em 1947 através da autorização do Ministério da Educação e Saúde. A campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) estenderam-se até princípios da década de 1960. [...] modificou no seu percurso a visão preconceituosa em relação aos analfabetos, abrindo espaço para a emergência de uma nova concepção de educação de jovens e adultos. (SILVA, 2010, pp. 53).

Esta nova orientação política vincula-se à criação do Estado populista, sendo Getúlio Vargas o nome de maior expressão no Brasil. Vargas liderou a Revolução de 1930 que pôs fim a Primeira República que se estendeu da proclamação da República em 1889 a 1930. Neste momento inicial da história republicana, as elites agrárias (oligarquias), em especial, aquela ligada ao setor cafeeiro dos estados de São Paulo e Minas Gerais, alternavam-se no controle do poder Executivo. Com o movimento revolucionário deu-se a transferência do estado republicano oligárquico para o estado populista, a partir de 1930.

Como aponta Fausto (2010) o estado populista tinha como objetivo econômico desenvolver o sistema capitalista sustentado socialmente por um lado, nas massas populares e por outro na burguesia nacional. Dessa maneira, o estado populista foi um estado de compromisso entre às duas bases sociais citadas.

Peronismo e getulismo iriam se aproximar em muitos pontos. Ambos pretendiam promover no plano econômico um capitalismo nacional, sustentado pela ação do Estado. Ambos pretendiam no plano político reduzir as rivalidades entre as classes, chamando as massas populares e a burguesia nacional a uma colaboração promovida pelo Estado. Desse modo, o Estado encarnaria as aspirações de todo o povo e não os interesses particulares desta ou daquela classe. [...] No caso brasileiro, os apelos simbólicos e as concessões econômicas às massas populares seriam a tônica do getulismo, ou pelo menos do primeiro governo Vargas. O favorecimento da burguesia industrial não importaria também em choque aberto com o setor dominante no campo. (FAUSTO, 2010, p. 388).

A industrialização promovida pelo Estado Varguista necessitava de mão de obra alfabetizada e minimamente qualificada para a nova realidade econômica que se desenhava – o desenvolvimento das relações de produção capitalista.

Entre 1920 e 1940 houve algum declínio do índice de analfabetos, mas esse índice continuou a ser muito elevado. Considerando-se a população de quinze anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2% em 1940. Os números são indicativos que o esforço pela expansão do sistema escolar produziu resultados, a partir de índices muito baixos de frequência à escola em 1920. Estima-se que naquela época o índice de escolarização de meninos e meninas entre cinco e dezenove anos, que frequentavam a escola primária ou média, era de cerca de 9%. Em 1940, o índice chegou a mais de 21%. (FAUSTO, 2010 p. 394).

Nos anos 50 e 60 do século XX, surgiram vários movimentos de educação popular influenciados pelo pensamento do educador Paulo Freire. A criação do método de alfabetização de adultos focado na perspectiva da realidade (contexto de vida) do aluno, ganha repercussão nacional e no exterior.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

O Estado populista ao trazer para a cena política o compromisso com as massas, trouxe em seu bojo, momentos de grande mobilização da sociedade civil em manifestações pelo país, por demandas como reforma agrária, melhores condições de trabalho, entre outras. Tal organização da sociedade, culminou com um amplo projeto de reformas de base iniciadas no governo de João Goulart. A crise política instalada pela renúncia de Jânio Quadros à presidência em 1961, esgarçou os limites do Estado populista, abrindo espaço para que setores conservadores da sociedade apoiassem o Golpe Militar de 1964, desfechado contra o governo Goulart em 31 de março.

Durante a ditadura militar que durou vinte e um anos (1964-1985), a repressão violenta às manifestações populares e de organizações da sociedade em geral, permitiu apenas a existência do Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolvido pela igreja Católica, pois setores conservadores desta instituição religiosa apoiou o Golpe Militar, como afirma Silva (2010).

Ainda segundo Silva (2010), no final da década de 60, o governo federal criou o MOBRL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – que estendeu até o final dos governos militares, com objetivo central na alfabetização de jovens e adultos, sem preocupação com a formação integral dos indivíduos.

A mudança de paradigma da visão da educação de jovens e adultos enquanto um direito e não como compensação, ganha força apenas durante o período da redemocratização do país com o fim da ditadura militar em 1985.

O marco histórico dessa retomada da Educação de Jovens e Adultos na esfera política e nas políticas públicas educacionais é a promulgação da Constituição de 1988, através do seu artigo 208, que afirma o dever do Estado para com a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (SILVA, 2010, p. 54.).

O contexto internacional a partir da década de 1990 do século XX também foi muito importante para a adoção de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, particularmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia e a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) em 1997, em Hamburgo na Alemanha.

Internamente, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB – Lei 9394/96), marca a retomada da EJA como plano oficial de garantia do direito da Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos 2000, no governo federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA passa a ocupar um lugar específico no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), através do Programa “Brasil Alfabetizado”. Tendo como principal atribuição a proposta de erradicação, em um tempo mais breve possível, do analfabetismo no Brasil. Questiona-se que, apesar dos avanços no campo da política educacional, a EJA defronta-se historicamente com uma visão compensatória e de “tempo perdido”. Há a dificuldade, no plano das políticas públicas, de vê-la como direito. [...] a incorporação da modalidade de ensino da EJA à Educação Básica, tendo regulamentadas as suas diretrizes curriculares através do parecer 11/00 do Conselho Nacional da Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CBE). O relator Carlos Roberto Jamil Cury (2000), defende que as orientações curriculares apresentam três funções básicas, a saber – a função reparadora, quando a EJA é concebida como dívida social, a função equalizadora, que leva em conta as especificidades dos sujeitos da EJA, e a função qualificadora, que inclui a noção de educação para toda a vida. (SILVA, 2010, p. 59.).

Como afirma Paula e Oliveira (2011) um dos desafios atuais da EJA é compreender as múltiplas identidades destes educandos percebendo que eles atuam segundo o contexto e as

condições, ou ainda segundo Silva (2010) trata-se de um público que possui lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e orientação sexual marcados pela diversidade.

Até 1945, a educação de jovens e adultos recebia pouca atenção do governo, por isso, tendo reduzido desenvolvimento. Esta realidade foi alterada a partir de 1947 com a Campanha Nacional de Educação de Adultos com a destinação de recursos pelo governo federal.

A ampliação do financiamento ofereceu novas dimensões à rede de escolas de adultos no Estado. Com a campanha, a distribuição dos cursos sofreu significativas alterações, expressas no deslocamento de parte considerável de suas unidades para as vilas interioranas e para áreas rurais. (MORETE, 2010, p. 58)

A fim de implementar a Campanha no Estado de São Paulo o governo criou o Serviço de Educação de Adultos (SE), através da Lei número 76 no sentido de garantir recursos humanos e materiais para atender os objetivos da referida política. Em 1958, segundo Morete (2010, p. 60) “a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo substituiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos pela Portaria número 5-A de 9 de janeiro.”

Nos anos 60, no Estado de São Paulo a União Estadual dos Estudantes iniciou em Osasco um projeto de alfabetização de adultos a partir do método Paulo Freire. Os alfabetizadores eram recrutados entre os universitários paulistas e capacitados pelo próprio professor Paulo Freire.

Em 1964, o município de Ubatuba também arregimentou alfabetizadores universitários, iniciando, no ano seguinte, a “Operação Ubatuba”, uma Campanha de educação de adultos nas áreas rurais e urbanas do litoral norte do Estado. Essa operação resultou no Movimento de Educação (MOVE), organizado pelos estudantes, o qual se estendeu a outras regiões da capital e do interior do Estado. (MORETE, 2010, p. 61)

Mesmo após o Golpe Militar de 1964 que desarticulou muitas das organizações da sociedade civil, continuou existindo o ensino supletivo através do Serviço de Educação de Adultos no Estado de São Paulo. Em 1969, em parceria com a Fundação padre Anchieta, o governo do estado desenvolveu um projeto de educação de adultos que utilizava o rádio como principal ferramenta de difusão do ensino para o alcance deste público específico, de modo a prepará-los para os exames de madureza, sendo uma experiência de educação remota.

A aplicação das práticas preconizadas pelo empresário norte-americano Henry Ford na organização fabril industrial para maximizar a produção de mercadorias, conhecida por fordismo, chega ao Brasil no final da década de 60 e leva a necessidade de formação de mão de obra especializada para a produção em massa exigida nesta fase do desenvolvimento do sistema capitalista. Para alcançar o maior número de jovens e adultos em regiões distantes da capital, o Estado de São Paulo lançou mão de vários recursos que possibilitaram a educação à distância.

Essa ideia de modernidade é praticada em São Paulo por meio de estímulos para a criação tanto de cursos de adolescentes e adultos, quanto para a organização de serviços especiais para a educação continuada. O objetivo corresponde a que as atividades educacionais alcancem aqueles residentes em

áreas não atingidas pelo ensino comum, mediante a utilização de recursos tecnológicos como televisão, rádio, instrução programada, serviços educacionais volantes, etc. [...] Em 1969, foram instalados, no Estado, telepostos, centros de recepção organizada para transmitir cursos de educação geral à população adulta não escolarizada, veiculados pela TV. Cultura. (MORETE, 2010, p. 62)

Devido às dimensões territoriais do país, desde a década de 60, o Estado de São Paulo utilizou recursos tecnológicos formais e não formais para atingir o maior número possível de jovens e adultos que tinha aumento significativo da necessidade de ampliar a oferta de cursos de primeira à quarta séries, como aponta Morete (2010).

A partir de 1970, houve uma mudança conceitual e ideológica do modelo de alfabetização freiriana (MOVE) de conscientização política do indivíduo enquanto ser histórico, portanto, comprometido com a prática cidadã, no sentido de agente transformador da realidade vivida para a lógica instrumental criada pelo MOBRAL, política pública dos governos militares no âmbito do governo federal. Como afirma Freire (1981) “homens são seres da práxis diferente dos animais, admiram o mundo. Os animais imergem nele. Os homens, como seres, do que fazer emergem dele. Objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho”. Porém, a mudança só foi implementada no Estado de São Paulo, anos mais tarde, como aponta Morete (2010) “Quanto à preocupação com a alfabetização, foi somente em 1971, quatro anos depois da sua criação pela Lei Federal número 5379/67, que ocorreu, em todo o Estado de São Paulo, a estruturação e coordenação do MOBRAL”.

A denominação adotada no Estado de São Paulo naquele momento foi a de Centro Estadual de Educação Supletiva – CEES. A reforma do ensino de primeiro e segundo graus, promulgada pela Lei Federal número 5.692/71, instituiu o Ensino Supletivo no país. De 1971 a 1983, iniciou-se no Estado de São Paulo a Suplência do primeiro grau via rádio, a organização da recepção ficou a cargo do Projeto Minerva.

Outra ação no sentido de promover a educação de jovens e adultos foram as emissões do Telecurso segundo grau em 1978, fruto da parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta, segundo Morete (2010). Em 1981, foi a vez do Telecurso primeiro grau.

Em 1976 foi criado o primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva, “Dona Clara Mantelli”, no município de São Paulo, porém entrou em funcionamento apenas em 1981.

O período transcorrido entre a implantação do primeiro CEES e a criação de outros CEES no Estado, em 1985, foi carregado de debates e críticas. Não havia consenso entre o sistema de ensino do Estado, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, o Conselho Estadual de Educação – CEE e as Equipes Técnicas do Ensino Supletivo. Não se deve tangenciar o fato de que a rede privada identificava na nova sistemática uma invasão da rede pública no espaço que muito lhe interessava. (MORETE, 2010, p. 67)

A denominação de Centro Estadual de Educação Supletiva, CEES foi alterada para Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos CEEJA, pelo decreto número 55 047 de 16 de

maio de 2009, segundo Morete (2010). Hoje são 42 unidades do CEEJA, espalhadas por 39 municípios do Estado, de acordo com o site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

2.2. O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba

O CEEJA de Caraguatatuba foi criado em 2013 e iniciou suas atividades ao público em 2014. A seleção dos docentes ocorre anualmente com a inscrição para credenciamento após publicação de edital pela Diretoria de Ensino da Região de Caraguatatuba. O processo seletivo desenvolve-se atualmente em duas etapas: a prova de títulos e a entrevista com a supervisão e o professor coordenador do núcleo pedagógico da diretoria de ensino, com objetivo, esta última de averiguar o perfil do professor para trabalhar no projeto da pasta CEEJA.

O credenciamento e perfil docente exigido segue os parâmetros estabelecidos pela Resolução SE 75 de 7 de dezembro de 2018

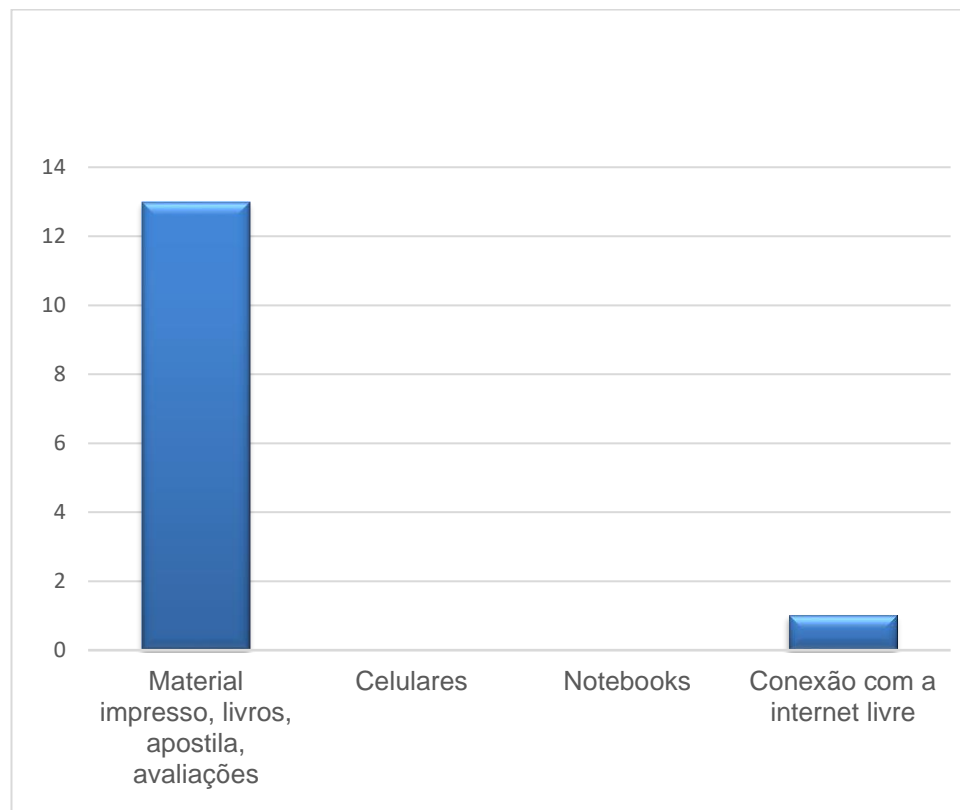
Artigo 14 – As aulas das disciplinas do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA serão atribuídas em nível de Diretoria de Ensino, a docentes não efetivos e a contratados, desde que devidamente habilitados, inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas, e igualmente inscritos e credenciados no processo seletivo específico desse projeto.

1º – O processo seletivo para credenciamento, de que trata este artigo, será realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção do CEEJA, observados os critérios que devem nortear a análise do perfil do docente/candidato, sob os seguintes aspectos: de comprometimento com a aprendizagem do aluno, demonstrado mediante: a) clima de acolhimento, equidade, confiança, solidariedade e respeito que caracterizam seu relacionamento com os alunos; b) alta expectativa quanto ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem de todos os alunos; c) preocupação em avaliar e monitorar o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos pelos alunos; d) diversidade de estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dos alunos. (SÃO PAULO, 2018)

O aluno poderá realizar sua matrícula no CEEJA a qualquer momento do ano letivo. Caso o discente não tenha como comprovar a escolarização, poderá, avaliado o caso específico, solicitar a realização de uma prova classificatória, de modo a avaliar as habilidades do interessado para dar continuidade aos seus estudos, a partir do sexto ano do ciclo II do Ensino Fundamental. O CEEJA de Caraguatatuba, oferece a oportunidade de conclusão de estudos até e inclusive o Ensino Médio.

O curso acontece por eliminação de disciplinas, uma por vez. A presença do aluno é flexível e obrigatória, pelo menos uma vez, a cada 30 dias. O aluno recebe material apostilado de todo o curso. Segundo a pesquisa, os participantes apontaram o material apostilado como sendo praticamente o único recurso pedagógico disponibilizado pela escola como demonstrado na (figura 1.)

Figura 1: Recursos didático-pedagógicos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Na medida em que organiza seu estudo autonomamente sob a orientação do professor, o estudante poderá realizar as avaliações parciais e finais, garantindo o término do curso. A especificidade da organização do funcionamento dos CEEJAs foram estabelecidos pela Resolução 75 nos segundo e quarto artigos

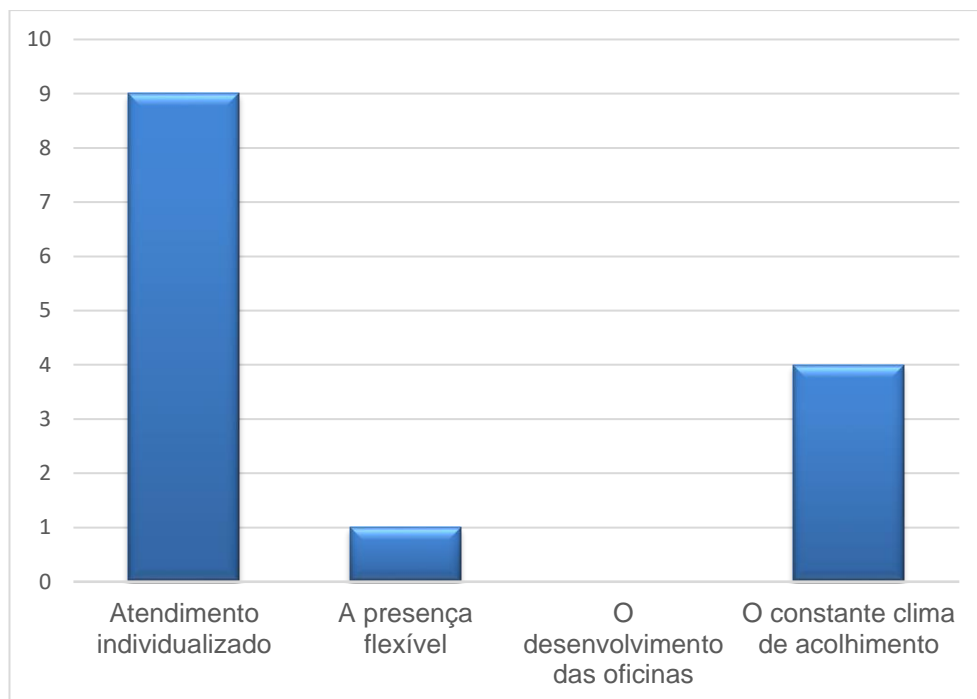
Artigo 2.^o – Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa (s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu.

Artigo 4.^o – Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e a Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante ensino individualizado do aluno e a oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo. (SÃO PAULO, 2018)

O clima constante de acolhimento é uma característica que diferencia os CEEJAs de outras instituições de ensino, pois para este público adulto já anteriormente excluído da possibilidade de conclusão de seus estudos, o acolhimento torna-se uma prática fundamental e poderosa para a manutenção de sua permanência na instituição. Apesar da importância da

presença flexível e do acolhimento aos alunos, a pesquisa ressaltou o atendimento individualizado como o diferencial mais determinante para a continuidade dos estudos no CEEJA. Quando questionados sobre a prática que mais impactava positivamente no aprendizado do aluno, (64,4%) dos docentes apontaram o ensino individualizado, enquanto (28,6%) escolheram o acolhimento e (7%) apenas supuseram que a presença flexível é o fator mais importante, como mostra os dados da (figura 2).

Figura 2. Ações de maior impacto sobre a aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora

Nos CEEJAs, o ensino é individualizado, isto é, totalmente voltado para atender as necessidades específicas de cada discente. Tal prática parece favorecer sobremaneira, o atendimento aos alunos com necessidades especiais, ampliando a inclusão destes ao processo de ensino-aprendizagem. A adaptação e flexibilização de materiais pedagógicos e avaliações são realizadas com critérios bem desenhados e acompanhados de perto, pela coordenação da escola, e, sempre que necessário da coordenação pedagógica da Diretoria de Ensino.

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba está organizado em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas), cada uma delas alocada em uma sala de aula, onde o professor especialista atende o aluno por ordem de chegada e individualmente. Esta situação foi alterada profundamente após março de 2020.

2.3. A Pandemia

Um vírus detectado no final de 2019, inicialmente na Província de Wuhan, virou o mundo de ponta-cabeça. Foi capaz de parar as fábricas, bolsas de valores, *shoppings*, supermercados, escolas, *shows*, *espetáculos* teatrais, cinema, enfim a vida como a conhecíamos, de uma hora para a outra.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que se tratava de uma pandemia provocada pelo novo coronavírus. O novo vírus apresentava alta taxa de contaminação e infecção e sem o conhecimento da medicina de um tratamento eficaz e específico ou vacina, em função da novidade do agente patógeno, restavam poucas medidas de prevenção e combate, sendo a melhor estratégia, diminuir ou evitar a aproximação com outras pessoas.

A OMS indicava a necessidade de distanciamento social, a lavagem frequente das mãos com sabão e a testagem em massa da população para poder traçar as medidas de contenção da pandemia. Mas tarde, a OMS indicava também a necessidade do uso de máscaras para proteção individual e coletiva, de modo a diminuir o risco de contaminação. Como afirma Arruda (2020)

O ano de 2020 iniciou-se como um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas. Isso porque se observa a emergência de um novo vírus, surgido em território Chinês em fins de 2019, que, se por um lado, possui letalidade média por volta de 5%, por outro, possui alto grau de contaminação devido à velocidade com que se propaga e afeta as pessoas. Essas características permitiram ao novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID-19) se tornarem uma das maiores epidemias da História, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista. (ARRUDA, 2020, p. 258)

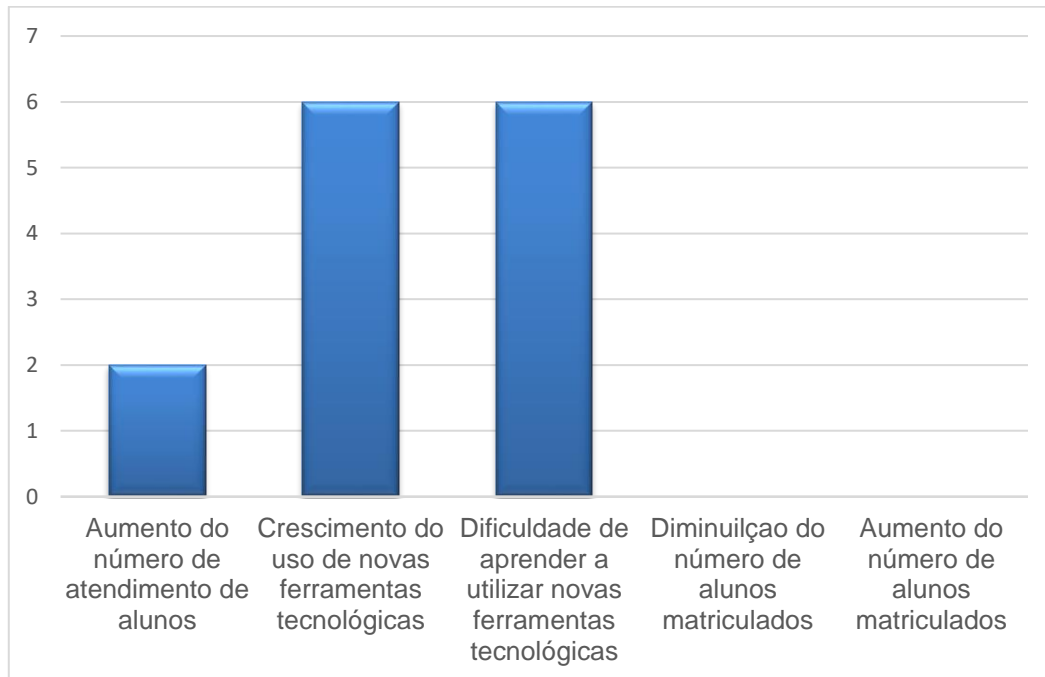
Como se lidava com um agente altamente eficiente e veloz na contaminação por um lado, e, sabendo-se que até o momento, não havia tratamento específico medicamentoso para combater o novo coronavírus, o Governo do Estado de São Paulo suspendeu as aulas em todas as escolas da rede pública e privada, em todo o estado, no final de março. Medida necessária, diante da gravidade da situação, como aponta Arruda (2020).

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral. [...] O ineditismo deste confinamento gerou desconforto em inúmeros atores sociais, pois o desconhecimento a respeito do novo coronavírus não permite o desenvolvimento de planejamento para acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse novo contexto educacional. Isso acontece porque o fluxo da pandemia não permite que sejam tomadas decisões a médio prazo, em geral, governos do mundo inteiro precisam tomar decisões que podem durar um dia ou menos, a depender dos resultados de contaminação e mortes em cada país. (ARRUDA, 2020, p. 259)

A mudança da escola do modo presencial para o virtual ou remoto provocou mudanças na prática docente, pois quando os professores responderam à questão sobre quais alterações

foram mais significativas, as respostas ficaram igualmente divididas entre a dificuldade do uso de novas ferramentas tecnológicas (42,9%) e o crescimento do uso das mesmas (42,9%), enquanto apenas (14,3%) responderam que houve um aumento do número de atendimentos aos alunos, em relação ao atendimento presencial na escola.

Figura 3: Mudanças na prática docente



Fonte: Elaborada pela autora.

Segundo um dos participantes da pesquisa, o docente Participante L as principais alterações foram “O aprendizado das tecnologias, repassar esse aprendizado para os alunos como forma de acolhimento, dividir meu lar, com o próprio ambiente de trabalho e a alteração da carga horária”. As dificuldades também são apontadas na fala do Participante K.

Forma de atendimento, dificuldade de aprendizado dos alunos, precariedade dos materiais dos alunos, a falta de conhecimento dos alunos dos mecanismos usados para realização das atividades... dificultando assim o desempenho tanto profissional no método ensino aprendido e o resultado final alcançado.

De uma hora para outra, os professores tiveram que se reinventar e aprender a utilizar várias ferramentas tecnológicas para participar de reuniões pedagógicas virtuais (*Teams, Google Classroom, Meet, Zoom*, entre outras), bem como elaborar roteiros de estudos para serem disponibilizados aos alunos para o estudo remoto. Para que tudo isso fosse possível, os professores tiveram que utilizar recursos materiais próprios, de uso pessoal, como celular, *tablet*, *notebook* e computador de mesa, pois na questão sobre a disponibilidade de recursos oferecidos pela escola para realizar o trabalho docente (92,9%) responderam que a instituição oferecia apenas

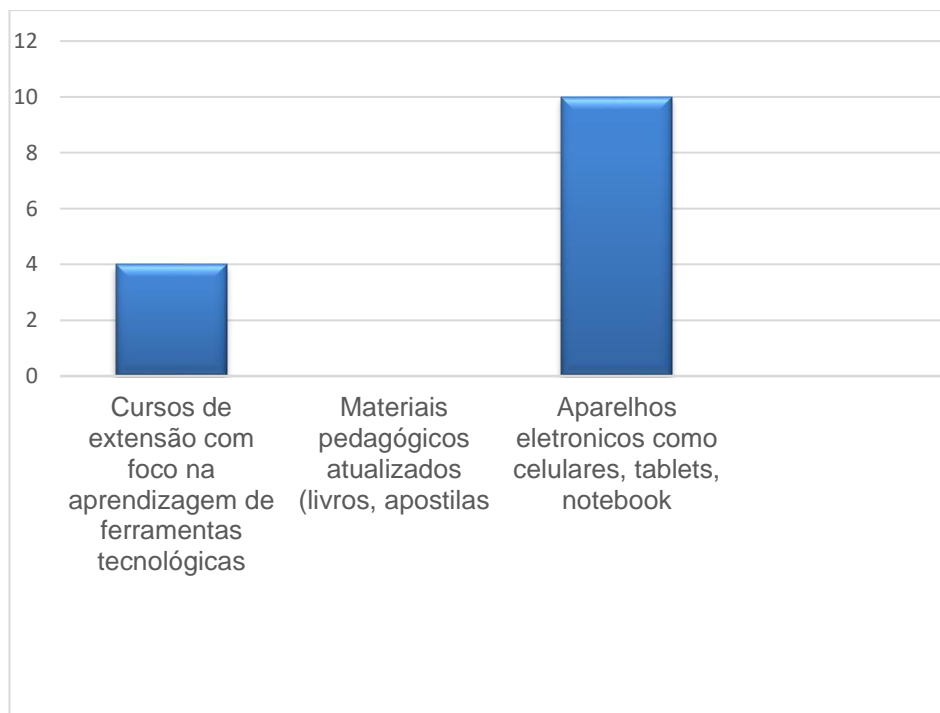
materiais impressos, como livros, apostilas do aluno e avaliações impressas. Enquanto apenas (7,1%) responderam conexão com a *internet* disponibilizada pela escola.

A pandemia evidenciou a desigualdade econômica e social que há séculos caracteriza o Brasil, como um dos *países* mais desiguais do mundo. A situação atípica jogou os holofotes, mostrando de modo muito claro, e transparente, a enorme diferença entre as camadas mais abastadas da sociedade e aquela imensa maioria, menos favorecida.

A pandemia não só evidenciou a desigualdade, como a aprofundou, pois, as aulas passaram a ser remotas, à distância, mediadas por ferramentas tecnológicas que a maioria dos alunos e nem o professor tem acesso. Como aponta o docente Participante E “Fazer uso da tecnologia, sem ter tecnologia para a demanda das aulas online”. E o outro, Participante G “A principal alteração com certeza é a dificuldade de interagir com o aluno, seja por falta de recursos tecnológicos, tanto do professor quanto do aluno e da falta das habilidades em utilizar esses recursos”.

Quando questionados sobre ações que poderiam impactar na qualidade do desempenho de suas funções, (71,4%) dos docentes consideraram a necessidade da disponibilidade de aparelhos eletrônicos como notebooks, *tablets* e celulares. Apenas (28,6%) escolheram a formação de cursos com foco na aprendizagem de ferramentas tecnológicas, como mostra a (figura 4).

Figura 4. Medidas para melhorar a qualidade da prática docente



Fonte: Elaborada pela autora.

3 Conclusão

A pandemia desvendou o grande fosso existente entre a população abastada (minoría) e os despossuídos do acesso mínimo às condições materiais de existência, quando a escola física foi fechada, e, por conta das necessidades sanitárias, foi transferida para o plano virtual, deixando milhões de alunos excluídos da possibilidade de dar sequência a seu aprendizado.

Foram séculos de descaso do poder público com a educação evidenciado pela pandemia que expôs as precárias condições físicas (estruturais) e de disponibilidade de recursos tecnológicos mínimos para atender os alunos com o ensino à distância, única forma, no momento, de dar continuidade ao ensino-aprendizagem, evitando assim, a aglomeração de pessoas.

Apesar das dificuldades materiais e de conhecimento do domínio de novas ferramentas tecnológicas, os professores e professoras do CEEJA de Caraguatatuba aceitaram o desafio de ressignificar sua prática docente e continuar a difícil tarefa de educar cidadãos para uma sociedade que precisa, urgentemente repensar o papel da educação no desenvolvimento do país.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 7(1), 257-275. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em 19 set 2020.

CARVALHO, Luís Osete Ribeiro et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE, 2019. Disponível em: <<https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf/view>>. Acesso em 29 set 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 236 pp, 2002.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa; RIBEIRO, Elisa Antônia. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em 28 set 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez,

1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente : 2010, 239 f.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos, a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PRODANOV, C.C.,ERNANI,C.F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:<<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14do-4d5b-biad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em 28 set 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Centro de Educação de Jovens e Adultos. Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas/** elaborado por Stela C. Bertholo Piconez. São Paulo: SE, 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 75, de 7 de dezembro de 2018**. Disponível em:<<https://publicadoeducacao.wordpress.com/2018/12/08/resolucao-se-75-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-e-o-funcionamento-dos-cursos-de-eja-nos-centros-estaduais-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ceedas/>>. Acesso em 20 set 2020.

SÃO PAULO. **Secretaria de Educação do Estado**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 19 set 2020.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na Eja: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos a todo o corpo docente do Ceeja de Caraguatatuba pela dedicação cotidiana incansável à educação do país e em especial, pela generosa colaboração, sem a qual, este trabalho não teria sido possível.