

## **EDUCAÇÃO NÃO PRESENCIAL NA EJA DO PARANÁ EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?**

**Francisca Vieira Lima**

Universidade Federal do Paraná  
franvlprof@gmail.com

**Aldemar Balbino da Costa**

Universidade Federal do Paraná  
aldemardc@gmail.com

**Cléber Lopes**

Universidade Federal do Paraná  
professordehistoriacleber@gmail.com

**Sonia Maria Chaves Haracemiv**

Universidade Federal do Paraná  
sharacemiv@gmail.com

### **Resumo**

O presente trabalho versa sobre a educação não presencial no estado do Paraná/BR no contexto da pandemia da Covid-19, considerando seus desdobramentos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, buscou-se refletir sobre os documentos que regem a educação não presencial no estado do Paraná e sobre as contradições de sua efetivação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando a urgência de colocar em pauta a importância da EJA frente ao cenário atual. Esta pesquisa, com abordagem qualitativa e natureza documental e bibliográfica, contou com a análise crítica das Resoluções 1.016/2020 – GS/SEED, 1.522/2020 – GS/SEED e 3.817/2020 – GS/SEED que tratam de atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, utilizando-se, como técnica, a análise de conteúdo de Bardin (2016). Identificaram-se fragilidades no que se refere à formação dos sujeitos envolvidos, bem como às metodologias de acesso ao ensino-aprendizagem. Depreende-se que, ao pensar na possibilidade de ensino não presencial em tempos de pandemia na EJA, é necessário avaliar de que forma ela seria desenvolvida, o que demandaria uma construção coletiva envolvendo as comunidades escolares. Além disso, a forma como foi “prescrita” a educação não



presencial no Paraná deixou lacunas em relação às condições socioeconômicas, habilidades técnicas e formação tecnológica dos principais atores desse processo: educandos/as e professores/as.

**Palavras-chave:** Pandemia; Educação não presencial; Educação a Distância; EJA; Políticas educacionais.

### **Abstract**

The present work deals with non-presential education in the state of Paraná / BR in the context of the Covid-19 pandemic, considering its consequences in Youth and Adult Education (EJA). For this purpose, we sought to reflect on the documents governing non-presential education in the state of Paraná and on the contradictions of its effectiveness in the Youth and Adult Education modality, considering the urgency of placing on the agenda the importance of EJA in the face of the current scenario. This research, with a qualitative approach and documental and bibliographic nature, has counted on the critical analysis of Resolutions 1.016 / 2020 – GS / SEED, 1.522 / 2020 – GS / SEED and 3.817 / 2020 – GS / SEED that deal with school activities in the non-presential classes modality due to the pandemic caused by Covid-19, using, as a technique, the content analysis of Bardin (2016). Weaknesses were identified with regard to the training of the students involved, as well as the methodologies for access to teaching and learning. It appears that, when thinking about the possibility of non-presential teaching in times of pandemic in EJA, it is necessary to evaluate how it would be developed, which would require a collective construction involving school communities. In addition, the way in which non-presential education in Paraná was determined left gaps in relation to socioeconomic conditions, technical skills and technological training of the main actors in this process: students and teachers.

**Keywords:** Pandemic; Non-presential education; Non-Face-to-Face Education; EJA; Educational policies.

## Introdução

Grandes crises sanitárias – como a pandemia da “Gripe Espanhola, oriunda da Europa em 1918, após a Primeira Guerra Mundial, com cerca de vinte milhões de vítimas” (Rezende, 2009, p. 81) – já causaram morte de milhões de pessoas e paralisação da economia da época. Em situação de pandemia, com a Covid-19, a fim de evitar iguais efeitos, dentre outras medidas, instituiu-se o fechamento de escolas como medida preventiva da disseminação da doença.

A atual pandemia se espalhou pelo mundo de modo rápido e letal, apesar de, inicialmente, ser considerada distante, pois os primeiros casos graves surgiram no interior da China, e de impensável disseminação a nível mundial. Entretanto, após poucas semanas, os casos de novos infectados e mortos são anunciados em diferentes países, causando, preventivamente, o fechamento de escolas, no intuito de evitar uma maior disseminação da doença (Rezende, 2009).

No Brasil, a partir de 20 de março de 2020, as redes estaduais da educação básica dos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal começaram a adaptar as escolas ao contexto da pandemia, com a suspensão de aulas, concessão de férias a estudantes, docentes e funcionários, bem como iniciou-se a adaptação do regime presencial para o remoto (UNESCO, 2020). Percebeu-se que as diferentes prevenções estabelecidas em relação à pandemia testaram os sistemas educativos no mundo inteiro. Repentinamente, tiveram a necessidade de adaptar todo o processo de ensino-aprendizagem, de modo a permitir que milhões de estudantes continuassem os seus processos educacionais, mesmo limitados aos espaços de seus lares (Sanz *et al.*, 2020).

Mesmo a modalidade de Educação a Distância (EaD) se destacando nos últimos anos, a nível nacional e internacional (Oliveira *et al.*, 2019), é preciso estar alerta para o novo modelo educacional implantado no cenário atual, para não incorrer no risco de ele se desenvolver em desacordo com a legislação e normas que regem a educação brasileira e em desacordo com importantes marcos definidos pela Comissão Europeia, como o do Manifesto *Onlife* (Floridi, 2015).

O conceito EaD é composto por questões históricas, políticas e sociais. Por analogia, essa modalidade ainda é conceituada como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (internet, correio, rádio, televisão, vídeo, telefone etc.) na separação espaço-temporal de professores/as e educandos/as



(Pimentel, 2006). Essa forma de ensino, em alguns níveis educacionais, é apresentada como solução para garantir ampliação da educação a maior número de pessoas, destacando-se, atualmente, nesse compromisso. No estado do Paraná, em especial, na EJA, onde historicamente há um interesse em dar protagonismo à EaD (Wachowicz, 2018), adotou-se essa modalidade de forma imperativa com a chegada da Pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, o presente artigo pretende trazer à luz reflexões sobre a implementação das Resoluções 1.016/2020 – GS/SEED, 1.522/2020 – GS/SEED e 3.817/2020 – GS/SEED, que tratam do modelo educacional não presencial e os seus desdobramentos na Educação de Jovens e Adultos no estado do Paraná/BR (Paraná, 2020a, 2020b, 2020c).

Levando-se em conta o caráter reflexivo deste trabalho, emergiu no processo de pesquisa o seguinte questionamento: A educação não presencial pode ser uma via possível para atender as demandas da EJA? A partir dessa inquietação, este artigo objetiva refletir sobre os documentos que regem a operacionalização da educação não presencial no estado do Paraná e sobre as contradições de sua efetivação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, considerando a urgência de colocar em pauta a importância da EJA frente ao cenário atual.

### **Aspetos Metodológicos e Teóricos**

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo de natureza documental e bibliográfica, considerando que a pesquisa documental trabalha com a coleta de informações, cujo objetivo está relacionado à compreensão de um fenômeno, utilizando-se, entre outros, da análise de documentos<sup>1</sup> dos mais variados tipos (Sá-Silva *et al.*, 2009).

A análise de documentos deve ser cuidadosa e necessita de uma verificação do *corpus* documental, o que inclui a localização de textos pertinentes ao objeto de pesquisa, a avaliação de sua credibilidade e a sua representatividade (Sá-Silva *et al.*, 2009). Em consonância com essas orientações, os documentos utilizados na presente pesquisa consistem em fontes primárias, considerando que esses são dados originais, com os quais os pesquisadores tiveram relação direta e analisaram em primeira mão,

---

<sup>1</sup> Entende-se por documento os diversos materiais que nos trazem informações que servem para estudar, consultar e comprovar, podendo ser audiovisuais, eletrônicos, magnéticos, manuscritos, impressos, entre outros (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002).

tendo em vista que os documentos foram promulgados num período excepcional de pandemia.

Inicialmente, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionados cinco documentos, a saber: Medida Provisória 934<sup>2</sup> publicada em 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020a), Deliberação 01/2020-CEE aprovada em 31 de março de 2020 (Paraná, 2020a), Resolução 1.016/2020 – GS/SEED publicado no Diário Oficial nº 10.665 de 8 de abril de 2020 (Paraná, 2020b), Resolução 1.522/2020 – GS/SEED publicado no Diário Oficial nº 10.683 de 11 de maio de 2020 (Paraná, 2020c), Resolução 3.817/2020 – GS/SEED publicado no Diário Oficial nº 10.778 de 25 de setembro de 2020 (Paraná, 2020d), sendo o primeiro documento a nível federal e os demais a nível estadual.

Visando a discutir a educação não presencial com enfoque na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, foram selecionados para uma análise crítica e interpretativa, três documentos. A primeira é a Resolução 1.016/2020 – GS/SEED, que estabelece em regime especial as atividades escolares no estado do Paraná na modalidade não presencial, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19. Optou-se por trabalhar com esta resolução, considerando-a como sendo o primeiro documento norteador das atividades não presenciais enviado para as escolas. Contudo, foi preciso incluir para análise a Resolução 1.522/2020 – GS/SEED, que revoga a anterior, e a Resolução 3.817/2020 – GS/SEED, que a complementa. Visto que ambas se complementam, optamos pelo trabalho conjunto, a fim de analisar o conteúdo desses documentos, considerando a vigência dos dois últimos textos.

As presentes resoluções encontram-se devidamente assinadas pelo Renato Feder<sup>3</sup>, Secretário de Estado da Educação e Esporte. Sobre a análise documental, Sá-Silva et al. (2009) compartilham que nesta etapa trabalha-se na compreensão dos acontecimentos, considerando o papel ativo do pesquisador na interpretação das informações e nas inferências, que, neste caso, foi realizado por meio da análise de conteúdo. Nessa direção, de posse dos documentos, fizemos uma leitura flutuante, identificando no *corpus* deles, as ações que norteiam a educação não presencial no

---

<sup>2</sup> Convertida pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2020b).

<sup>3</sup> O Secretário de Estado da Educação e Esporte, Renato Feder, assumiu a Secretaria na gestão iniciada em 2019 do Governador Carlos Massa Ratinho Júnior. Renato Feder é graduado em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo, conforme *Currículo Lattes* atualizado em 2002 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2020).



estado, comparando as ações e as relações entre a revogação e a complementação ocorrida durante a vigência de cada uma.

Conforme já exposto, esta pesquisa foi organizada na perspectiva de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Nessa linha, primeiramente foi realizado um pré-estudo dos documentos, visando a operacionalizar e sistematizar as ideias que atendem ao objetivo deste trabalho, com vistas a um plano de análise, bem como a elaboração de indicadores que fundamentam a sua interpretação final (Bardin, 2016). Concluído esse primeiro momento, recorreremos a uma fase de exploração minuciosa do material textual. Na sequência, partimos para uma análise crítica, buscando a consonância com as leis que regem o Estado e a educação brasileira – a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) –, utilizando-se de interpretações e inferências frente aos objetivos propostos.

Com relação à sustentação teórica desta pesquisa, empregou-se uma perspectiva crítica e sócio histórica, com base no método materialista histórico e dialético discutido por Marx (1859), buscando desenvolver uma análise sobre a materialidade dos documentos que regem a normatização das atividades remotas no estado do Paraná e as concepções de educação apregoadas na legislação brasileira vigente.

#### *Implicações da educação não presencial na EJA do estado do Paraná/BR*

As características e as possibilidades da EaD remetem à reflexão de que ela difere do atual modelo de educação remota implantado temporariamente no Brasil, que se não for planejado pode incorrer no risco de uma educação que se configure como uma prescrição, uma espécie de “remédio” para dar conta de um aparente estado patológico atípico na sociedade brasileira.

A EaD pode ser compreendida como um processo planejado e não acidental ou prescrito. O ensino e aprendizagem, dessa maneira, podem se efetivar em lugar e momentos distintos para professores/as e estudantes, através de ferramentas de interação proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Dividindo-se por suportes tecnológicos para comunicação síncrona/simultânea (como em *web* conferências, salas de bate-papo etc.), e por suportes para comunicação assíncrona/diferida (a exemplo de fóruns, e-mails, entre outros) (Moore & Kearsley, 2008).



Observa-se que a igualdade de acesso ao formato de educação não presencial precisa levar em consideração o perfil dos/as educandos/as inseridos/as nesse processo, destacando-se para este texto os sujeitos da EJA. Esta consiste numa modalidade de ensino que acolhe

*Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados – de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais (...)* (Brasil, 2008, não paginado).

Para Di Pierro (2005), a maioria das pessoas que busca a EJA no período noturno são adolescentes e jovens pobres com processos escolares descontínuos, marcados por insucessos e desistências. Para a autora, esse perfil juvenil que retorna para a EJA resulta de uma combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho, por meio de exigência das credenciais escolares, bem como à oferta do sistema educativo que estabeleceu essa modalidade de ensino para acolhimento dos sujeitos com defasagem idade/série.

Outro dado que merece relevo, para fins desta pesquisa, consiste nas condições sociais do/a discente. Uma pesquisa realizada por Melo *et al.* (2015), envolvendo 60 alunos/as de uma escola da rede pública de Uberaba-MG, revelou que, dos 91,7% dos estudantes que trabalhavam, 89,1% possuíam carteira assinada com renda de até um salário mínimo. Outra pesquisa envolvendo 203 adolescentes em situação de conflito com a lei, matriculados/as numa escola pública paranaense com oferta exclusiva à EJA, traz à tona a realidade social desses/as estudantes. De acordo com a autora, a renda *per capita* de mais da metade dos/as adolescentes em situação de conflito com a lei pesquisados/as era inferior à metade de um salário mínimo, dados que revelam a presença significativa de adolescentes na EJA provenientes de famílias desfavorecidas economicamente (Lima, 2019). Esses dados mostram que o perfil dos/as discentes da EJA se aproximam do apregoado nas diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino (Paraná, 2006).

Nota-se que permeia o espaço da EJA uma diversidade de perfis, com diferentes trajetórias escolares e com experiências diversas. Coletivos que buscam um objetivo em comum: a escolarização/formação em espaços escolares diversos, dentro de uma mesma modalidade de ensino. Nesse sentido, o documento base nacional da



Confederação Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) apregoa a EJA como um espaço de tensões e aprendizado frente à sua diversidade. Acrescenta ainda que a Educação de Jovens e Adultos, à medida que afirma a igualdade de todas as pessoas como sujeitos de direitos, tem a responsabilidade de assumir as desigualdades como desafio social, a fim de valorizar a diversidade, por meio de propostas de educação inclusiva, contribuindo para transformações sociais (Brasil, 2008).

Depreende-se que esse público é formado por estudantes que requerem um olhar acurado sobre o modo como desenvolvem e apreendem os conteúdos curriculares. Destaca-se, ainda, a participação crescente dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares (Nakayama, 2007).

Para tratar dessa modalidade de ensino – cuja proposta visa a atender as especificidades de pessoas que, de alguma forma, tiveram seus direitos educacionais negados no passado –, recorre-se brevemente a duas legislações importantes no âmbito nacional brasileiro. A primeira se refere à Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) que faz menção à EJA, como sendo “(...) destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, não paginado). Enuncia ainda o documento que os sistemas de ensino deverão assegurar uma educação apropriada para atender às demandas dos sujeitos da EJA, respeitando as suas especificidades. Essa garantia é relevante, visto ela destacar a diversidade do perfil dos sujeitos da EJA, salientando a importância de um trabalho pedagógico que seja pensado a partir do lugar e das necessidades desses/as educandos/as.

O Parecer 11/00/CNE-CEB assevera a importância da educação como um dos caminhos para a diminuição das desigualdades sociais ao possibilitar o acesso ao conhecimento científico e abrir portas para outros campos do conhecimento. A educação pode, dessa maneira, propiciar às pessoas condições de autoconhecimento e conhecimento de mundo. Dessa forma, o documento apresenta as três funções da EJA: 1) função *reparadora* – refere-se ao exercício do direito à educação, resultado de uma dívida social com aqueles/as que não concluíram os processos de escolarização no passado; 2) função *equalizadora* – trata das possibilidades de o indivíduo, por meio do acesso à educação, inserir-se em outros espaços sociais, profissionais, culturais, entre outros; 3) função *permanente* – caracteriza-se, segundo o documento, como o



sentido da EJA, pois se refere à educação numa perspectiva de inacabamento, uma educação ao longo da vida (Brasil, 2000).

No estado do Paraná, em 2019, iniciou-se um processo de mudanças na organização curricular da EJA, o que resultou em insatisfações de comunidades escolares e em um movimento sindical para a suspensão desta modificação. Essa insatisfação teve como ponto principal o Parecer CEE/BICAMERAL nº 231/19 (Paraná, 2019), cuja proposta trata da adequação da organização curricular da EJA para oferta semestral, por meio de blocos, prevista para 2020.

Apesar dos manifestos contrários a esse parecer, as instituições que ofertam a EJA no Paraná estão cumprindo o exarado no presente documento, ofertando uma organização por blocos disciplinares. Ressalta-se que este estado tem 63.880 estudantes no Ensino Fundamental – Fase II e 51.965 estudantes no Ensino Médio, considerando os/as estudantes matriculados/as em escolas que ofertam EJA (Paraná, 2020e). Os resultados dessa nova proposta só poderão ser analisados nos anos subsequentes, visto ser este o primeiro de sua vigência e que o Estado também passa pela experimentação de um novo modelo de educação não presencial, frente à pandemia da Covid-19.

Para dar uma resposta à sociedade no âmbito educacional, considerando também a necessidade do distanciamento social para a prevenção da Covid-19, foi criada a Medida Provisória 934 (Brasil, 2020a). Inicialmente, por meio da Resolução 1.016/2020 (Paraná, 2020b), a Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Paraná, com validação do Governo do Estado e Conselho Estadual de Educação (CNE), estabeleceu a oferta de atividades escolares no formato não presencial.

Essa resolução foi implementada em caráter retroativo a 20 de março de 2020 com previsão de encerramento do período de suspensão das aulas presenciais. Contudo, destaca-se que ela foi revogada pela Resolução 1.522/2020 que, por sua vez, foi alterada pela Resolução 3.817/2020, ambas de caráter retroativo a mesma data citada. Deve-se enfatizar que os documentos analisados contemplam todas as modalidades de ensino do estado do Paraná, sustentados pela Deliberação 01/2020-CEE/PR que trata da instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia da Covid-19.



## Análise e Discussão dos Documentos

A Deliberação 01/2020-CEE, que dá sustentação às resoluções tratadas nesta pesquisa, alerta para a seguridade de um padrão de qualidade apregoado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (PARANÁ, 2020a). Considerando a heterogeneidade e as diferenças nas formas de organização dos cursos e modalidades de ensino, o Conselho Estadual de Educação do Paraná assevera que cabe às direções das instituições e redes do Sistema Estadual de Ensino decidirem sobre a forma mais adequada de desenvolvimento das atividades escolares, durante o período em que rege a educação não presencial.

Assim sendo, tal decisão foi tomada pelo Sistema de Ensino do Estado e publicada por meio da Resolução 1.016/2020 em três de abril do corrente ano, com vigência retroativa a 20 de março de 2020. Documento esse dirigido a todas as instituições de ensino da rede pública estadual, não dialogando com os principais protagonistas desse processo: diretores/as, professores/as e estudantes – para a construção deste documento com vistas à definição de propostas pedagógicas que garantam o acesso e a permanência do/a estudante nesse processo e período. Para fins desta pesquisa, delimitamos o estudo das resoluções em tela com foco na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quando trata das atividades não presenciais, a Resolução 3.817-GS/SEED apresenta instruções

*(...) destinadas à interação do professor com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, aula on-line em tempo real e materiais impressos e outras assemelhadas (NR) (Paraná, 2020d, não paginado).*

Para realização dessas atividades, são utilizadas

*(...) metodologias desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pelo professor ou pela instituição de ensino e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público (...) (Brasil, 2020b, 2020c, não paginado).*

É digno de nota destacar que a objetividade e a impessoalidade das resoluções – quando definem as diferentes formas de interação, bem como os meios tecnológicos utilizados para tal finalidade – desconsideram a condição ontológica dos protagonistas



desse processo e reportam a pessoas como meros consumidores de serviços educacionais, uma proposta que se aproxima de uma educação (bancária) que privilegia a mecanicidade do processo, desconsiderando as condições de acesso, o conhecimento de habilidades tecnológicas e a aprendizagem dos estudantes, reforçando ainda mais um sistema de ensino reprodutor das desigualdades sociais e de conservação social (Bourdieu, 2003; Bourdieu & Champagne, 2015).

Nesse sentido, os assujeitados a um processo de “adaptação” e de “ajustamento” a um novo modelo de educação são condenados à passividade – sem uma abertura para o diálogo de suas reais necessidades agravadas frente à pandemia –, condicionados ingenuamente a adaptar-se ao mundo, sem o exercício da consciência crítica (Freire, 1980), um movimento que se repete ao criar abismos entre a teoria e a prática da legislação educacional brasileira.

Para atender ao cumprimento das atividades não presenciais, o Sistema de Ensino disponibiliza em vídeo aulas gravadas por professores da rede estadual, viabilizadas por meio de “(...) I – TV aberta, com transmissão ininterrupta de todas as disciplinas constantes no currículo de cada ano/série” (Paraná, 2020b, 2020c, não paginado).

No âmbito da EJA, percebe-se que o sistema educacional desconsidera as especificidades da modalidade, quando a menciona somente no artigo 23 (Paraná, 2020b), que trata da adaptação às aulas disponíveis nos canais de televisão, o que chama novamente a atenção para o movimento de adequação desses/as estudantes ao sistema. Importa ressaltar que as aulas ofertadas se baseiam no Livro Didático disponibilizado para as crianças, material esse que não é utilizado na EJA pela própria característica da modalidade, o que, conforme expresso na LDBEN, exige uma dinâmica pedagógica diferente.

Além desses meios, também foram disponibilizados “(...) os serviços *Google Classroom* e *Google Forms*, vinculados ao e-mail @Escola (...)” (Paraná, 2020c, não paginado), além de outros recursos tecnológicos mencionados na presente resolução para usabilidade pelos discentes e docentes. Infere-se que nesse ponto, igualmente, também foram desconsideradas as desigualdades sociais e econômicas dos/as estudantes da rede pública de ensino da modalidade de EJA, visto que as ferramentas do *Google* requerem do/a docente e discente um conhecimento técnico antecipado, por mais que o Estado disponibilize tutoriais para acesso.



Quando se trata do acesso da população às TIC, recorreu-se à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua (IBGE, 2018) que apresenta a situação de desigualdade no Brasil. A pesquisa traz uma visão geral do acesso e da utilização de alguns meios eletrônicos pelas famílias brasileiras no ano de 2017, alguns desses resultados serão apresentados na sequência.

No Brasil, cerca de 3,3% dos 70.382 mil domicílios particulares permanentes não tinham televisão em casa em 2017. Daqueles com televisão em casa, apenas 79,8% possuíam sinal digital de televisão aberta. Com relação à posse de microcomputador e *tablet*, identificou-se que houve uma queda de residências com esses aparelhos (43,4%) e uma redução para 13,7% no uso de *tablet*. No que se refere à internet, 74,9% tinham conexão, sendo o telefone celular móvel utilizado para acessá-la na maioria dos lares (98,7%). Outro fator é que as pessoas do país que utilizam internet, segundo a situação de “ocupação” ou “não ocupação”, são, majoritariamente, as que trabalham (IBGE, 2018), o que remete a um uso da tecnologia condicionado a estar “empregado” ou “desempregado”. Uma das alternativas para o atendimento aos estudantes da Educação Básica desprovidos de aparelhos tecnológicos seria o desenvolvimento de Políticas Públicas que promovam o acesso às tecnologias. Nesse sentido, alguns países da América Latina têm efetivado ações para essa garantia.

De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) (2020), no período de elaboração do documento, dos 33 países que contemplavam medidas para implementar atividades para um ensino a distância, apenas oito (Argentina, Chile, Colômbia, El Salvador, Jamaica, Peru, São Vicente e Granadinas e Uruguai), dentre outras ações, entregaram dispositivos tecnológicos em casa. O documento acrescenta que 14 países consideraram entre as suas estratégias a disponibilização de recursos para a formação de professores, incluindo ferramentas de uso e gestão das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Sorj e Guedes (2005), ao tratar da exclusão digital, explicam que o tempo disponível e a qualidade do acesso incidem decisivamente no uso da internet, além das necessárias e constantes atualizações de *hardwares*, *softwares* e demais sistemas de acesso, que requerem um investimento regular por parte do usuário. Acrescenta-se, ainda, que o uso potencial da tecnologia da informação vai depender da qualificação do usuário, de leitura e da interpretação da informação.



Diante das contribuições dos autores, cabe a seguinte reflexão: como trabalhar com as ferramentas tecnológicas institucionais se elas não são comuns a todos/as, nem são comuns as habilidades técnicas para lidar com essas tecnologias? Como estudar via aparelho celular móvel, cujos modelos variam com as condições de aquisição de cada estudante? De que forma pode-se trabalhar com uma educação não presencial em um tempo no qual, para muitas famílias, a maior preocupação, frente à pandemia, consiste em garantir sua sobrevivência?

A partir da análise dos documentos e das experiências vividas na modalidade de EJA – Educação Básica pública do estado do Paraná, identificam-se fraturas entre a teoria e a prática, considerando as dificuldades encontradas pelos/as estudantes para permanecer no processo escolar no contexto da pandemia, o que demandaria estudos empíricos para possibilitar uma melhor compreensão desse fenômeno.

As dificuldades são inúmeras, dentre as quais podemos citar a falta de acesso à internet e falta de memória dos aparelhos celulares para abrir, armazenar e responder as atividades – considerando que parte desses estudantes, pais e mães possuem apenas um aparelho celular para atender às demandas escolares e às demandas pessoais/laborais. As dificuldades ainda são agravadas quando se trata de estudantes desprovidos de renda ou de autônomos/as, visto que a falta de recursos para se deslocarem até a instituição de ensino para buscar a merenda escolar<sup>4</sup>, disponibilizada quinzenalmente pelo Governo do Estado, bem como as atividades impressas disponíveis para o/a estudante, também refletem na permanência no processo escolar. Inúmeras dificuldades que assolam os/as estudantes brasileiros/as, sujeitos da EJA, frente à pandemia da Covid-19, considerando as fragilidades já existentes em sua vida econômica, social, cultural e digital.

De acordo com a UNESCO (2020), as transições de trabalho docente, de presenciais para as plataformas virtuais, tendem a ser confusas e frustrantes, o que pode acarretar diversos problemas aos professores, diante das incertezas de suas atribuições e de como manterá vínculo com os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, fatores que vão além das atribuições determinadas pelos sistemas de ensino.

No cenário paranaense, a situação não é diferente. Além das incertezas, professores/as se deparam com uma sobrecarga de trabalho, além das demandas

---

<sup>4</sup> O Paraná foi um dos oito estados que fizeram distribuição de merenda escolar aos mais vulneráveis (UNESCO, 2020).



diárias contratadas. Nesse sentido, os documentos analisados trazem uma importante demanda atribuída aos/às professores/as. Menciona-se no Artigo 4 da Resolução 3.817/2020 – GS/SEED que os professores devem

*I – realizar aula on-line em tempo real com os estudantes, com duração mínima de 15 minutos por aula, por disciplina, obrigatoriamente, uma vez por semana, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante, observando o estabelecido no inciso II do § 1.º do art. 3.º; (NR). a) Não havendo presença mínima de um estudante na aula on-line em tempo real, o professor deve comunicar ao diretor a ausência dos estudantes e utilizar como segunda opção a interação no mural da turma no Google Classroom, após login, de acordo com o cronograma diário do Livro de Registro de Classe On-line – LRCO (NR); II – participar efetivamente dos chats e aulas on-line em tempo real, estimulando a interação dos estudantes e promovendo a mediação da aprendizagem (NR); III – complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas por meio de aula on-line em tempo real e de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, vídeos, entre outros), observando a legislação que trata dos direitos autorais (NR) (Brasil, 2020d, não paginado).*

Percebe-se significativo número de atividades atribuídas aos/às docentes, tarefas que pressupõem um tempo extra para a preparação e o desenvolvimento das atividades, além da realização de aulas *on-line* ministradas em tempo real, semanalmente com a obrigatoriedade de um número mínimo de estudantes e um tempo mínimo de aula, a legislação em nenhum momento leva em consideração as condições sociais e econômicas dos/as docentes, tendo em vista que o Sistema de Ensino não disponibiliza ferramentas tecnológicas para a realização de trabalho remoto, bem como ignora-se que eles/as podem encontrar dificuldades em lidar com a tecnologia.

Entende-se que as novas condições laborais no âmbito do ensino remoto obrigaram os/as professores/as a usarem plataformas e metodologias com as quais eles/as não estavam familiarizados/as. Assim, uma pesquisa internacional sobre o ensino e aprendizagem (TALIS) da OCDE (2019 apud NU. CEPAL & UNESCO, 2020) relatou que professores do Brasil, Chile, Colômbia, México e a cidade de Buenos Aires consideram que há uma grande necessidade de se qualificarem no uso de ferramentas de TIC, incluindo ainda outros profissionais que trabalham nas escolas e que declararam ser a tecnologia digital inadequada e insuficiente.

É necessário compreender que a falta de formação continuada dos/as professores/as para lidar com componentes tecnológicos e a falta de insumos corroboram para um distanciamento e rupturas entre docentes e discentes no processo



de ensino-aprendizagem. Assinala-se, ainda, que o computador, o YouTube, o Google Meet, dentre outras ferramentas virtuais e tecnológicas precisam ser adequadas à demanda educacional da EJA em tempos de pandemia da Covid-19. Essa não é uma tarefa fácil, uma vez que se observa que a confiança é assentada no modelo do ensino tradicional e do professor como detentor máximo do conhecimento (Harari, 2016; Martins, 2020; Romanowski, 2007).

À luz das reflexões acima, nota-se que a proposta de ensino remoto do Paraná, como foi escrita e pelas dificuldades apresentadas, pode não atender às determinações da Constituição Federal (Brasil, 1988) no artigo 205, que diz: "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família", com "ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Partindo dessa premissa, temos a base para todos os desdobramentos na área do ensino, incluindo a EJA.

Sartori (2010) destaca a importância de observar o arcabouço legal, para que não se contraponha à Constituição, mas se mantenha sempre em consonância com ela. A exemplo disso, infere-se às questões da ecologia social dos/as educandos/as que devem ser levados/as em consideração nos conteúdos curriculares e abordadas nas aulas, uma vez que influem em seu olhar para e com a aprendizagem. Para Charlot (2000), a educação implica em aprender para construir-se, em aprender *para, com e ao* longo da vida e nas relações humanas, pois, o sujeito é afetivo e relacional.

Por isso, no pensamento de Vygotsky (1993), o homem e a mulher em suas mediações relacionais com o mundo, usam instrumentos e signos para desenvolver a cultura. Quando fortalecidos por deixarem o lugar de exclusão imposto pelo outro ou por si mesmos, "(...) suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem promovendo o desenvolvimento psicológico" (Durante, 1998, p. 19). Dentro dessa proposta, nota-se que os sujeitos da EJA poderão ser afetados psicologicamente – em especial no processo de ensino-aprendizagem. Isso se aplica aos diferentes públicos atendidos pela EJA, incluindo os/as estudantes com necessidades educacionais especiais.

## **Considerações**

Iniciamos as nossas considerações retomando o questionamento que norteou o presente trabalho: A educação não presencial pode ser uma via possível para atender



as demandas da EJA? Considera-se que as pandemias mostram de maneira cruel como o Estado, incapacitado pelo modelo capitalista neoliberal, não consegue dar resposta às emergências e demandas sociais. Nenhum Estado conseguiu "disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergência que têm vindo a ser anunciada (...)" (Santos, 2020, não paginado), realidade que se faz presente no âmbito educacional brasileiro, tornando-se ainda mais grave quando olhamos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As análises desenvolvidas permitiram vislumbrar que a educação não presencial poderia ser uma via possível, frente à excecionalidade da pandemia, se as ações implementadas pelo estado do Paraná, destinadas aos/às estudantes da EJA, fossem holísticas frente aos seus contextos sociais, culturais e econômicos, uma vez que estão interligados.

Entretanto, da forma como foi implementada no estado do Paraná, apresentaram-se fragilidades ao não se considerar as especificidades do perfil dos sujeitos matriculados nessa modalidade de ensino, no sentido de fazer valer o direito de acesso e permanência ao espaço escolar, direito esse já ignorado em outras situações. Tomaram-se medidas para o contexto avassalador da Covid-19, mas de uma forma arbitrária, verticalizada, ausente de diálogo com a comunidade escolar, sem que professores/as e estudantes, principais protagonistas desse processo, tivessem tempo hábil para uma qualificação/formação adequada para lidar com a tecnologia e metodologias adequadas para a modalidade EaD.

Assim, as oportunidades tornam-se desiguais não somente diante do acesso aos equipamentos, mas também pela preparação de estudantes, professores e familiares responsáveis ao processo de aprendizagem em seus lares. Compartilha-se a urgência de políticas de promoção de acesso mais igualitário à tecnologia, reconhecendo-se as diferentes dimensões contextuais que estruturam as desigualdades sociais com o objetivo de, intencionalmente, revertê-las (NU. CEPAL & UNESCO, 2020).

Entende-se que o público da EJA necessita de consolidação de políticas públicas que atendam às suas especificidades. Suas dificuldades históricas de acesso à educação são inegáveis e ainda aguardam com urgência propostas adequadas. Ao pensar na possibilidade de ensino não presencial em tempos de pandemia, é necessário avaliar de que forma esse ensino seria administrado, o que demandaria a construção de uma proposta coletiva envolvendo as comunidades escolares. Além disso, a forma como foi "prescrita" a educação não presencial no Paraná deixou lacunas no que se

refere às condições socioeconômicas, habilidades técnicas e formação tecnológica dos principais atores desse processo: educandos/as e professores/as.

Diante dessa análise, registra-se a necessidade da construção de ações – por parte dos/as educadores/as e educandos/as – que minimizem os efeitos negativos do novo modelo de educação não presencial implementado no estado, a fim de reunir esforços coletivos para esclarecer aquilo que não vai ao encontro da garantia do direito a uma educação de qualidade social, conforme apregoado na legislação brasileira.

Como contribuição para novos estudos nessa temática, este artigo joga luz numa realidade da educação não presencial brasileira, cenário que impacta diretamente os paranaenses da região Sul do Brasil. Contudo, realidades muito próximas ou piores do que esta estão sendo vivenciadas em todos os cantos do Brasil, necessitando de pesquisas e denúncias frente aos direitos à educação, que são garantidos na Constituição Federal Brasileira, enquanto direito público, gratuito e subjetivo.

### Referências Bibliográficas

- Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002). *NBR 6023: informação e Documentação – referências – elaboração*. ABNT.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior (M. Castro, Trad.). In P. Bourdieu & P. Champagne. *Escritos da Educação* (pp. 244–276). Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). A “juventude” é só uma palavra (M. S. P. Pereira, Trad.). In P. Bourdieu. *Questões de psicologia* (pp. 151–162). Sociedade Unipessoal, Ltda.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996* (n. 24). Congresso Nacional. [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)
- Brasil (2000). *Parecer nº 11, de 2000*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)
- Brasil (2008). *Documento Base Nacional: desafios da Educação de Jovens e Adultos*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)
- Brasil (2020a). *Medida Provisória nº 934 de 2020*. Presidência da República. <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&página=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>



- Brasil (2020b). *Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020*. Congresso Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm)
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Artes Médicas.
- CNPq (2020). *Currículo do Sistema de Currículo Lattes*. Informações sobre Renato Feder. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.
- Di Pierro, M. C. (2005, out.). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115–1139.
- Durante, M. (1998). *Alfabetização de adultos: Leitura e produção*. Artes Médicas.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era* (1a ed.). Springer Open.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do Oprimido* (8a ed.). Paz e Terra.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. Companhia das Letras.
- IBGE (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua, 2017: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017*. IBGE. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_info\\_rmativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_info_rmativo.pdf)
- Lima, F. V. (2019). *Socioeducandos na EJA: sujeitos Invisíveis em Tempos e Espaços Escolares*. [Dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – SiBi/UFPR.
- Martins, J. G. B. A. et al. (2020). Métodos de aprendizagem, tecnologias educacionais e o desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna: contribuições para à aprendizagem. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, 10(1).
- Marx, K. (2008 [1859]). *Contribuição para a crítica da economia política* (2a ed.). Expressão Popular.
- Melo, C. H. De, Santos, A. da S. & Martins, N. S. de A. (2015). Educação de Jovens e Adultos: perfil dos professores e alunos numa Escola Pública. *Revista Família, Ciclos de Vida no Contexto Social*, 3(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4979/497950365002/html/index.html>
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2008). *EaD: uma visão integrada*. Thompson.
- Nakayama, A. M. (2007). *Educação inclusiva: princípios e representação*. [Tese de doutorado em educação, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. doi: 10.11606/T.48.2007.tde-07122007-152417
- NU. CEPAL & UNESCO (2020). *La educación en tempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>



- Oliveira, A. F. P. et al. (2019, 20 ago.). EaD no mundo e no Brasil. *Educação Pública*, 19(17).
- Paraná (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação.
- Paraná (2019, 7 nov.). *Parecer CEE/BICAMERAL N° 231*. Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Paraná (2020a). *Deliberação 01/2020*. Conselho Estadual de Educação.
- Paraná (2020b). *Resolução n° 1.016*. Secretaria de Estado da Educação.
- Paraná (2020c). *Resolução n° 1.522*. Secretaria de Estado da Educação.
- Paraná (2020d). *Resolução n° 3.817*. Secretaria de Estado da Educação.
- Paraná (2020e). *Secretaria de Estado da Educação em Números: total geral do Estado*. Secretaria de Estado da Educação.  
[http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralturmat.jsp?ano=2020](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2020)
- Pimentel, N. M. (2006). *Introdução a Educação à distância*. SEAD, UFSC.
- Rezende, J. M. (2009). *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina* (Coleção as grandes epidemias da história, pp. 73–82). Editora Unifesp.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente* (3a ed.). Ibpep.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo Editorial.
- Sanz, I., González, J. S. & Capilla, A. (2020). *Efeitos da crise do COVID-19 na educação* (1a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Sartori, A. (2010). Desenvolvimento histórico das políticas públicas educacionais em Educação de Jovens e Adultos na legislação nacional. In M. H. F. L. Laffin (Org.). *Educação de Jovens e Adultos na diversidade*. UFSC, Núcleo de publicações do CED.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009, jul.). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 20(1).
- Sorj, B. & Guedes, L. E. (2005). Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos Estudos*, (72), 101-117.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3302005000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302005000200006&lng=en&nrm=iso)
- UNESCO (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Unesco.  
<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.



Wachowicz, L. A. (2019). Confrontando educação de jovens e adultos (EJA) com a Educação à Distância (EaD) na Legislação Brasileira. *Revista Intersaberes*, 13(29).