

DISCUTINDO E IDENTIFICANDO SABERES DOCENTES NA EJA À LUZ DE FREIRE, MELO, LIBÂNEO E TARDIF

Andreia de Andrade Lima¹
Thamylis Júlia Neves da Silva²
Thays Pereira da Conceição³
Orientadora: Maria José Gomes Cavalcante⁴

RESUMO

A pesquisa apresentada neste artigo tem buscado responder a seguinte questão: quais as concepções e os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que embasam sua prática e quais as condições de realização do trabalho docente no ensino remoto na EJA? Tivemos como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da EJA bem como os desafios e possibilidades do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19. Na metodologia foi realizada a pesquisa qualitativa de campo envolvendo a bibliografia. Já o instrumento de coleta utilizado foi o questionário semiestruturado sobre planejamento na docência, saberes da formação articulados aos saberes experienciais dos entrevistados. No referencial teórico procuramos apresentar um viés dialógico entre os saberes docentes de educadores atuantes na modalidade EJA dialogando com os autores Freire (1981), Melo (2020), Libâneo (2008) e Tardif (2014). Nas análises, os professores afirmaram que possuíam saberes docentes e realizavam o planejamento, contudo, atenderam parcialmente a visão dos autores e houveram dificuldades para adaptação no ensino remoto. Nas considerações, foi evidenciando a falta de políticas públicas na EJA para ofertar formação continuada para os docentes influenciando diretamente no planejamento e nas práticas em sala de aula, seja na modalidade presencial ou remota.

Palavras-chave: Planejamento; saberes docentes; EJA.

INTRODUÇÃO

A concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo dos anos recebeu interpretações diferentes, para alguns era concebida como doença, problema a ser sanado e outros como identidade política (FREIRE, 1981) por parte dos educadores que atuam na mesma. No Brasil, é impossível pensar na EJA e não a associar ao pensamento político pedagógico freiriano. Consolidado no Brasil como ponto de referência no

¹Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco-UFAPÉ, aandrea699@gmail.com;

²Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco-UFAPÉ, tamilisjulia@gmail.com;

³Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco-UFAPÉ, thayspereira251@gmail.com;

⁴Docente da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco-UFAPÉ, maria-jose.cavalcante@ufape.edu.br.

campo da EJA, pois Freire (1981) faz sua crítica aos educadores quando reduzem os educandos a sujeitos dóceis que podem ser alienados por qualquer discurso e dessa forma não contribuem para a mudança e transformação desses educandos.

Paulo Freire repudia toda forma de pensar os educandos como sujeitos passivos seres incapazes de participar e promover uma transformação social, onde às experiências vividas pelos educandos não são levadas em consideração, nem tão pouco, o seu contexto sociocultural, Freire (1981) defende uma educação crítica e emancipadora para os discentes em processo de alfabetização.

Considerando os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora, o presente trabalho foi desenvolvido na disciplina de Didática por discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e teve como questionamento: quais as concepções e os saberes dos professores da EJA que embasam sua prática e quais as condições de realização do trabalho docente no ensino remoto na EJA? E para respondê-lo, tivemos como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da EJA bem como os desafios e possibilidades do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19. Esta pesquisa buscou apresentar um viés dialógico entre os saberes docentes de educadores atuantes na modalidade EJA dialogando com os autores Freire (1981), Melo (2020), Libâneo (2008) e Tardif (2014).

METODOLOGIA

Para realizar o estudo buscando atingir o objetivo proposto foram adotadas como etapas de concretização da pesquisa o método indutivo que como Xavier (2010, p.37) afirma “O pesquisador inicia a pesquisa sem levar em conta qualquer hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano”, espera-se no estudo levantar hipóteses ao longo da pesquisa após conhecer o objeto da investigação.

Foi utilizado a abordagem qualitativa de característica transversal, que segundo Bogdan e Bicklen (1994, p.17), “agrupa genericamente variadas estratégias de investigação que guardam entre si características num determinado período de tempo, para ressignificar a realidade e interpretar os dados. O tipo de pesquisa foi de campo envolvendo a bibliografia a qual Marconi e Lakatos (2010) versa que através da pesquisa

de campo poderemos conseguir informações ou conhecimentos acerca do problema em estudo pelo qual procuramos resposta e da mesma forma, poderemos descobrir novos fenômenos o relações entre eles ela é de natureza empírica, pois, de acordo King (2013, p.18), deve “[...] reunir e resumir dados e traçar inferências causais”.

Utilizamos como instrumento de coleta o questionário semiestruturado online que, segundo Lakatos (2010, p.184) é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas [...]” consistindo em perguntas abertas e fechadas para explorar como os docentes atuam no contexto pandêmico no qual estão inseridos.

Após a aplicação dos instrumentos no mês de outubro usamos para a análise de dados consistindo nas divisões das etapas: organização do material, codificação, a categorização do material em análise e tratamento dos resultados segundo Bardin (1977, p.31), diz respeito a “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e para assegurar a integridade de todos os participantes e ética deste estudo, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).(BRASIL, 2016) evitando danos aos sujeitos, preservando o anonimato e proteção dos dados e adotamos nomes fictícios aos entrevistados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA): algumas considerações

A história da EJA no contexto brasileiro foi marcada por poucas iniciativas políticas ou presença de programa e campanhas assistencialistas. E ao nos debruçarmos sobre a história da EJA no Brasil, não é difícil perceber o longo caminho traçado até chegarmos ao que conhecemos hoje como uma modalidade de ensino a EJA.

Durante o período colonial surgiram às primeiras ações educativas voltadas ao público adulto, entretanto, essas ações se restringiam a normas, comportamentos e aptidões necessárias em prol do funcionamento econômico colonial. Com o surgimento da primeira Constituição em 1824, já podíamos encontrar ações escolarizantes primárias ofertadas gratuitamente a todos os considerados “cidadãos” da época. É importante ressaltar que, na época colonial, negros, indígenas, e grande parte das mulheres não eram considerados cidadãos, hoje após a promulgação da Constituição Federal de 1988 a

educação básica foi estendida gratuitamente a todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. (BRASIL, 1988).

A Proposta Curricular - 1º segmento “a educação básica de adultos começou [...] no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no Brasil” (BRASIL, 2001, p. 19). Tardiamente, após um século de muitas lutas, com a Constituição de 1934 pensou-se em um Plano Nacional de Educação (PNE) e a Educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado.

Na década de 40, finalmente, a educação de jovens e adultos se firmou como um problema de responsabilidade nacional, entretanto, o foco da educação continuava nas questões econômicas. Somente, entre os anos 1959 a 1964, com o surgimento de campanhas e movimentos populares, a educação dos jovens e adultos brasileiros se distanciou da questão econômica e iniciou-se um sonho de educar as massas populares a partir de um modelo educacional focado na prática social e política (GALVÃO; SOARES, 2004) Contudo, esse sonho foi interrompido pelo Golpe Militar instalado em 1964 em nosso país.

Podemos perceber nos escritos acima que ocorram grandes avanços e retrocessos ao longo da construção e efetivação da educação de jovens e adultos, esta que foi reconhecida como modalidade de ensino e efetivada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) de 1996.

Os saberes docentes na EJA e no contexto de pandemia COVID – 19.

O saber docente segundo Tardif (2014) se tornou um saber plural, estratégico porém desvalorizado e no ensino remoto esses saberes foram reconstruídos sob o discurso utilitário afirmando que essa modalidade era a única alternativa a ser implantada no contexto pandêmico, sem fornecer preparo para a docência, seja ela para formação profissional, disciplinares, curriculares ou experiencial (SAVIANI, GALVÃO, 2020).

Já Freire (1996) concebe como os saberes fundamentais à prática educativa como especificidade humana, que ensinar não é transferir conhecimento ela se realiza com o aluno. No ensino remoto (MELO, 2020) as aulas síncronas nas plataformas de comunicação que contribuíram para a sensação do isolamento e solidão para o professor, os saberes foram vividos e testemunhados pelo docente mas de forma autônomo ou

autoformação, a humanização por meio da afetividade e tolerância aconteceu em cooperação entre professor e aluno em um contrato pedagógico.

Os saberes docentes para Tardif (2014) é plural e pois é um amálgama de diferentes saberes: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, oriundos de diferentes fontes. Os saberes de formação profissional são voltados para as ciências da educação, já os saberes pedagógicos compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições ou através da formação de professores. No ensino remoto Melo (2021) aponta para a situação que o professor se encontrou por causa da falta de formação inicial e continuada para esse momento:

Como é perceptível, houve de início um sentimento de insegurança por parte dos professores, em função de se sentirem despreparados e desprovidos dos meios necessários para o ensino remoto, pois isso implicaria em uma transformação rápida e radical de suas metodologias de ensino (MELO, 2020, p. 16).

Em relação aos saberes disciplinares, eles correspondem a diversos campos de conhecimento no formato de disciplinas, cursos acadêmicos ou escolares que emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos que a instituição escolar categoriza e apresenta sobre os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Os saberes práticos e experienciais se originam da prática cotidiana do professor, são por elas validados, através de sua experiência profissional esses saberes constituem os fundamentos de sua competência (TARDIF, 2014).

O planejamento de aula na Educação de Jovens e Adultos - EJA e na pandemia COVID - 19.

O processo de realização do ensino assenta-se em duas linhas básicas que é o planejamento e sua ação em sala de aula, Libâneo (2008) explica que o planejamento de aula contribui para a ação docente além de colaborar na reflexão e pesquisa ligado à avaliação do ensino, ele apresenta três tipos de planejamento da escola:

(1) No planejamento escolar deve conter bases da práxis da organização didática, concepção pedagógica do corpo docente contextualização social, econômica, política e cultural da escola, caracterização da clientela, diretrizes metodológicas gerais, objetivos educacionais gerais, estrutura curricular, organizacional e administrativa, sistema de avaliação do plano ele expressa o empenho dos docentes numa tarefa comum.

(2) O plano de ensino é o roteiro organizado da unidade didática para o semestre ou ano, composto por justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, objetivos gerais e específicos e conteúdo e o tempo provável e desenvolvimento metodológico, deve conter a justificativa para ensinar tal matéria, depois os objetivos do trabalho docente, em seguida os conteúdos, para que servem e o que vai ensinar, a relevância, social, política, profissional e cultural.

(3) O plano de aula consiste no detalhamento do plano de ensino, as unidades didáticas são especificadas e sistematizadas para uma situação didática real, o professor deverá fazer uma avaliação da própria aula, apesar de situação docente envolver fatores externos e internos que comprometem sua aula, o trabalho docente possui um peso a proporcionar condições efetivas ao êxito escolar dos alunos, sendo ela na modalidade presencial ou remota.

No ensino remoto Melo (2020) explica que o planejamento escolar, do ensino e das aulas ficou condicionado a infraestrutura, preparo docente e apoio técnico e pedagógico que por sua vez não foi ofertado inicialmente mesmo sabendo que ela nunca tenha sido experienciada na modalidade remota em todo o país ou algum estado específico.

Santos (2016) expõe que os experimentos realizados em ambiente virtual foram aplicados presencialmente, onde o planejamento didático para a EJA partiu do ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, explorando suas possibilidades para oferecer inclusão digital desenvolvendo a autonomia e cidadania aos educandos viabilizando o desenvolvimento pessoal na aprendizagem da linguagem da informática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa primeira entrevistada, professora Maria, é formada em Letras possui pós-graduação em ensino da Língua Portuguesa, tem 16 anos de experiência em sala de aula, atualmente atua na etapa do ensino fundamental em uma escola pública de Saloá-PE. As turmas de Ensino Fundamental da EJA a qual Maria atua possui em média 24 alunos com faixa etária de 19 a 30 anos, a maioria dos educandos são da zona rural.

Nosso segundo entrevistado, professor João é formado em Ciências Biológicas, tem 4 anos de experiência, docente do ensino fundamental em uma escola pública de Quipapá-PE. As turmas de Ensino Fundamental da EJA a qual João atua possuem jovens

entre 16 e 26 anos. A nossa terceira e última entrevistada, professora Ana, é mestre em educação e tem 24 anos de experiência em sala. Atua na etapa do ensino fundamental em uma escola pública de Itapemirim do estado do Espírito Santo. As turmas de Ensino Fundamental da EJA a qual Ana atua possuem em média 30 educandos com faixa etária entre 13 e 17 anos.

Considerando que este estudo se restringiu a debruçar-se em apenas um dos tipos de planejamento apontados por Libâneo (2008), discutiremos apenas sobre o planejamento de aula. Libâneo (2008) pondera que:

O plano de aula é um do detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. (LIBÂNEO, 2008, p. 241).

Portanto, planejar uma aula não deve se restringir a um preenchimento de folhas em branco para controle da prática docente, planejar uma aula exige dos educadores um trabalho consciente e sistematizado, no qual deve-se buscar articular os saberes escolares com os problemas sociais para que consigam “instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social” (LIBANÊO, 2008, p.222).

Ao considerarmos o planejamento de aula um trabalho consciente e sistematizado que deve ter como centro a aprendizagem dos educandos, realizamos entrevistas com docentes atuantes na EJA para identificarmos a importância do planejamento docente para suas práticas em sala de aula. Todos os entrevistados afirmaram que realizam seus planos de aula sozinhos, entretanto, dois entrevistados realizam semanalmente e apenas um realiza diariamente.

Questionamos aos educadores quais materiais eles consultam no processo de construção de seus planejamentos, identificamos que apenas dois educadores utilizam os planos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco. Conforme Libâneo (2008), a utilização de documentos oficiais como requisito prévio para o planejamento docente, o educador assegura aos educandos os conhecimentos básicos comuns a todos.

Concordantes com a afirmação de Libâneo (2008) quando reconhece que o planejamento de aula “não pode ser um documento rígido e absoluto”, questionamos aos entrevistados quais aspectos levam em consideração no processo de construção do plano. Nesse momento destacaremos a fala de Ana: “O que está no plano de ensino e algo que tenha surgido na sala e seja do interesse dos alunos”. A

participante Ana foi à única que apresentou a flexibilidade em seu plano de ensino que Libâneo (2008) sugere para que de fato o educando esteja no centro do processo de construção do plano de aula.

Reconhecemos a importância do trabalho que a escola desempenha em nossa sociedade para que sejamos cidadãos ativos democraticamente, portanto, concordamos com o pensamento freiriano quando Freire (1996) afirma que o papel do educador não é apenas transmitir conteúdos, mas sim ensinar o “pensar certo” (FREIRE, 1996, p.15). Dessa maneira, questionamos aos entrevistados, quais seus objetivos para com seus educandos, identificamos que dois participantes destacaram a função social que a escola deve desempenhar em suas falas:

Promover a emancipação dos alunos por meio do acesso aos bens culturais produzidos historicamente (ANA, 2020); Quero que aprendam e sintam gosto pelos estudos. E que isso faça diferença na sua vida e na nossa sociedade de maneira positiva e crítica. A educação serve para vida e quero que compreendam isso e busquem sempre se informar e pôr em prática. (MARIA, 2020).

Encerrando as discussões relacionadas ao planejamento escolar, Libâneo (2008) afirma que um dos objetivos deste planejamento é:

assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docente possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina (LIBÂNEO, 2008, p. 223).

Sendo assim, questionamos aos entrevistados qual a importância do planejamento na prática docente dos mesmos, todos os entrevistados reconhecem a importância do ato de planejar e como o mesmo direciona e facilita o trabalho docente em sala. Contudo, gostaríamos de destacar que o planejamento pode proporcionar ao educador uma reflexão sobre sua prática e aprimoramento da mesma.

Referente às condições do trabalho docente, Tardif (2014) aponta que a relação que se estabelece é a defasagem entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação, provocando choques de realidade, rejeição e julgamento de valor quanto ao que se vê na Universidade e a dificuldade de reprodução para realidade escolar, tornando desafiador para muitos profissionais a articulação dessa relação, contudo, apesar das dificuldades, na maior parte do trabalho dos docentes entrevistados, existe uma interação perceptível entre os saberes experienciais e as teorias estudadas na sua formação.

Questionamos os participantes entrevistados sobre como eles relacionam as teorias aprendidas nas formações e sua experiência como professor, observamos que as

entrevistadas Maria e Ana percebem e/ou apreendem as teorias e experiências em eu estar docente em sala de aula, para Maria:

Só na prática mesmo é que sentimos o que é estudado na Faculdade. A questão afetiva de wallon é bastante importante no processo educacional, tendo em vista que todos os estudantes precisam ser acolhidos, principalmente , os da EJA ...onde precisam recuperar o que "perderam". Também Vygotsky com toda sua gama de interação se faz presente no cotidiano. E mesmo sem perceber esses e outros autores estão presentes. Tem toda uma psicologia para tratar e desenvolver a relação aluno/professor/....E toda a responsabilidade social que temos que repassar, além do conteúdo específicos que são exigidos pelo sistema.

E conforme Ana “Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica orientam o meu fazer e o meu estar com os alunos” porém João difere das outras entrevistadas, pois apesar de procurar um elo e diálogo entre aprendizagem na formação e experiência em sala de aula aparece em algum momento de sua prática esse distanciamento e conforme Tardif (2014) professor ideal deve conhecer sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimento relativo às ciências da educação e pedagogia e desenvolver o saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Destacamos a fala de João na entrevista: “Bom, eu costumo unir as teorias que tive com a minha prática, porém nem sempre as teorias são associadas à prática” confirmando o que Libâneo (2008, p.228) o planejamento de aula e os documentos educacionais afirmando que “[...] nenhum plano oficial tem respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas”.

Corroborando com fala da entrevistada Maria, Libâneo (2008) explica que prática a docente nasce da experiência por eles validados configurando individualmente ou coletivamente sob a forma de habilidades de saber fazer e saber ser, pois esses saberes são elementos constitutivos da prática docente.

Ainda sobre o planejamento, as entrevistadas Maria e Ana atenderam melhor que João ao conjunto de requisitos que segundo Libâneo (2008) afirma que em situações concretas de ensino, o professor deve dispor de criatividade, conhecimentos didáticos, de psicologia, sociologia, preparo profissional, conhecimento específico da disciplina para o seu planejamento além de reavaliar os programas oficiais.

Ao longo dos anos, a educação brasileira, se estruturou para atender a configuração social do seu tempo, se moldando conforme as intenções políticas, sociais e até econômicas, nos últimos meses de 2020, Melo (2020) expôs que:

A educação escolar no Brasil assume o modelo remoto em 2020 como resultado de uma pandemia que assola e aterroriza o mundo todo, a Covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2). (MELO, 2020, p.5).

Nesse sentido interrogamos Maria, Ana e João para saber se as aulas remotas estavam ocorrendo, todos apresentaram respostas diversas, a entrevistada Maria afirma que as aulas acontecem, mas muitos não fazem as atividades, percebemos pela sua fala a desmotivação dos alunos diante do novo cenário de estudos, João relata que a continuidade das aulas é por falta de recursos tecnológicos ou internet, e Ana as aulas estão suspensas por determinação da Secretaria de Educação, os três fatores determinam a realidade educativa que Melo (2020) expôs em sua pesquisa sobre os docentes e os problemas enfrentados por docentes e estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Tardif (2014) explica que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, para ele o professor ideal é aquele que deve conhecer sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimento relativo às ciências da educação e pedagogia e desenvolver o saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, contudo a realidade vivenciada colocou a prova esses saberes abalando a estrutura de funcionamento educacional para se ajustar ao novo cenário. Apesar dos problemas enfrentados pelo discentes para estudar através do ensino remoto, a educação alcança os discentes conforme prosseguimos com as perguntas.

Questionamos sobre como os entrevistados planejavam as aulas remotas todos responderam que usavam o *WhatsApp*, tanto para se comunicar quanto para compartilhar atividades, indagamos aos participantes sobre quais aprendizagens eles tiveram a partir da experiência com ensino remoto, Maria (2020) priorizou na sua resposta as relações de dificuldades dos seus alunos com as tecnologias digitais e o seus esforços para superá-las e realizar as atividades, o entrevistado João (2020), diferente de Maria(2020), respondendo sobre sua valorização e aprendizagem no uso dessas tecnologias digitais sem mencionar a aprendizagem do aluno na sua fala, enquanto que a entrevistada Ana (2020) priorizou como resposta que “Tenho valorizado extremamente o estar em sala de aula”.

Comprendemos que o trabalho com o ensino remoto e uso de tecnologias se limitou ainda mais para esse público, quando deveria servir para enriquecê-lo, Freire (1996) ousou aproveitar as tecnologias do seu tempo para realizar a

alfabetização de adultos, através de ferramentas tecnológicas ele conseguiu valorizar o direito de fala de cada sujeito que colaborou aprendendo e ensinando; em muitas passagens de seus livros estão presentes a tecnologia.

Hoje, o modelo de ensino e aprendizagem para a EJA retrocedeu desde Freire, existem experimentos com esse público, mas faltam investimentos que alcance toda a EJA e no período remoto evidenciou-se que está sendo retomado de forma tímida e sem o cuidado que ele teve a seu tempo, apesar dos esforços que os docentes investiram (SANTOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível identificar que os saberes docentes no trabalho pedagógico da EJA no ensino remoto atendeu parcialmente a mescla do planejamento na docência, saberes da formação e saberes experienciais considerando a visão dos autores. Vimos que todos os entrevistados, se empenhou para englobar esses aspectos a prática em sala aula, cada um de maneira diferente. Identificamos que parte dos entrevistados percebem as contribuições dos saberes da formação em sua rotina escolar que por sua vez é planejada de acordo com suas disponibilidades de tempo, experiência de campo e perfil dos alunos.

Notamos um esforço para aprender a usar ferramentas de ensino e trabalhar o ensino remoto através dos recursos mais usados pelos discentes nesse modelo, mesmo assim as condições de acesso, de tempo e de motivação dos alunos aliado a falta de planejamento escolar antecipado não atenderam de maneira satisfatória aos objetivos do ensino remoto, pois, não alcançar a maior parte dos alunos, atualmente.

Dessa forma, este estudo foi fundamental na nossa formação inicial, pois nos fez refletir sobre saberes essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa que desperte a criticidade nos educandos. Ademais, pudemos refletir acerca da importância do plano de aula para o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente. Por fim, pudemos identificar alguns problemas que os educadores vêm enfrentando neste período pandêmico e enaltecer toda classe educadora por vir se reinventando, superando as limitações e nos fazendo acreditar em dias melhores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Educação para jovens e adultos: **ensino fundamental: proposta curricular** – 1º segmento. Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em 20 jun.2021.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016, de 7 de abr. de 2016**. Dispõe sobre a ética na pesquisa. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Assunto: Ética em pesquisa. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 maio 2021.
Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

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

GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

KING, G. **Pesquisa Empírica em Direito: Regras de Inferência**. São Paulo: Coleção Acadêmica Livre (Direito GV), 2013.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Ma 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, I. V. **As consequências da pandemia (COVID-19), na rede municipal de ensino:** Impactos e desafios. 2020. Ipameri-GO. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>. Acesso em: 12 outubro 2020.

SANTOS, F. A. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos:** perspectivas, possibilidades e desafios. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FI%c3%a1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf . Acesso em: 3 maio 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, A. C. **Comofazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.