

**Ensino Remoto na Educação de Jovens e Adultos brasileira em tempos de  
pandemia: propostas pedagógicas emergentes nas humanidades**  
**Remote Education in Brazilian Youth and Adult Education in times of pandemic:  
emerging pedagogical proposals in the humanities**

Katiuci PAVEI\*

Maíra Suertegaray ROSSATO\*\*

Rúbia VOGT\*\*\*

---

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentamos as propostas pedagógicas da área de Humanidades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizadas em uma escola pública brasileira, bem como as adaptações feitas a fim da manutenção do vínculo escolar em tempos de pandemia. Buscamos responder a uma pergunta acerca do que podem as Humanidades na EJA, tanto de um modo geral, como durante a crise sanitária que estamos vivenciando, sempre balizadas pelo histórico da EJA no Brasil e pelo projeto pedagógico da escola na qual atuamos. Apoiadas na literatura pertinente à área, compartilhamos nossas práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas remotamente, as quais apontam para temas emergentes do mundo contemporâneo e integração interdisciplinar de currículos. Diante das mudanças impostas pela pandemia à educação, reafirmamos o potencial emancipador da educação voltada para a cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino Remoto. Humanidades. Interdisciplinaridade. Inovação Pedagógica.

---

**ABSTRACT:** In this paper, we present the pedagogical proposals in the Humanities field for the Young and Adult Education (in Portuguese, “Educação de Jovens e Adultos” - EJA), performed in a Brazilian public school, as well as the adaptations we made to maintain the scholar bond in pandemical times. We seek to answer the question about what can the Humanities in EJA, in general, and during the sanitary crisis that we are experiencing, always marked out by the EJA historical in Brazil and by our school’s pedagogical project. Supported by pertinent literature, we share our innovative pedagogical practice developed remotely, which point to emerging themes from the contemporary world and to the curricular interdisciplinary integration. Regarding the changes imposed by the pandemic to education, we reaffirm the emancipatory potential of an education turned to citizenship.

**KEYWORDS:** Young and Adult Education. Remote teaching Humanities. Interdisciplinarity. Pedagogical innovation.

---

---

\* Mestre em Educação pela UFRGS, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Sociologia), <https://orcid.org/0000-0001-5729-8133>, [katiuci.pavei@ufrgs.br](mailto:katiuci.pavei@ufrgs.br).

\*\* Profa. Titular do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Geografia) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, <https://orcid.org/0000-0003-2870-5056>, [mairasuerte@gmail.com](mailto:mairasuerte@gmail.com).

\*\*\* Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Filosofia) e docente permanente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Universidade Federal do ABC, <https://orcid.org/0000-0001-7105-7352>, [rubiavogt@yahoo.com](mailto:rubiavogt@yahoo.com).

## 1 Introdução

Driblar um contexto social caótico, resgatar e reforçar os vínculos dos(as) educandos(as) com a cultura escolar, ajudá-los(as) a desenvolver autonomia em seus processos de aprendizagem, sendo protagonistas em suas relações com os conteúdos curriculares não são novidades para professoras e professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, um país que insiste em dificultar o acesso à educação formal a uma grande parcela da sua população.<sup>1</sup> Evidentemente, a pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2), declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, intensificou a exclusão de muitos(as) estudantes, sem deixar de aumentar a sobrecarga (e a responsabilização) docente, ao ampliar também as desigualdades sociais, já bastante agravadas pelas crises política e econômica.<sup>2</sup> Jovens e adultos(as) que retornaram à escola, na busca de melhores condições de vida, costumam ser provedores(as) de suas famílias e cuidadores(as) de suas crianças, e enfrentam agora dificuldades muito maiores para se manter aprendendo. Reforçar as estratégias já construídas para atendimento e apoio a esse público não parece ser o suficiente. Então, o que se pode fazer?

Tal quadro impõe novos desafios mesmo a escolas estruturadas, como a de que fazemos parte, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS<sup>3</sup>). Nesse sentido,

Cabe salientar que esse colégio é público, sendo uma unidade de ensino da Educação Básica vinculado a uma instituição de Ensino Superior, que luta por se manter pública, gratuita e de qualidade. Assim como os demais Colégios de

---

<sup>1</sup> Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Enquanto apenas a proporção de 48,8% de pessoas de 25 anos ou mais finalizaram a Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio no ano de 2019. Nesse sentido, mais da metade dos adultos brasileiros (51,2%), equivalente a 69,5 milhões de pessoas, não concluíram essa etapa educacional. Já quanto ao público juvenil, quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos; dessa taxa, 11,0% estavam frequentando algum dos cursos da educação básica e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram o ensino obrigatório (IBGE, 2020a). A esse quadro, somam-se os progressivos fechamentos de vagas na EJA: entre 2017 e 2019, mais de 25,2 mil vagas foram extintas no Rio Grande do Sul, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

<sup>2</sup> Alguns dados que corroboram nossa avaliação estão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID 19), a qual revelou que em agosto de 2020, 43,9% dos domicílios recebem auxílio emergencial e 21,8 milhões 17,1 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade; já entre 30 de agosto e 05 de setembro de 2020, 17,1 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade (IBGE, 2020b).

<sup>3</sup> A UFRGS está situada na cidade de Porto Alegre, a capital do estado mais meridional do Brasil.

Aplicação, o CAP/UFRGS tem finalidade e funções específicas, conforme as destacadas pelo Conselho Nacional do Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino (PAVEI, 2019, p. 157).

De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino (CONDICAp), dentre as Finalidades e Funções dos CAPs constam:

Desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão com foco na qualidade das inovações didático-pedagógicas e na formação docente; Ensino – Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando a formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania. Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para reflexão das práticas pedagógicas que envolvem currículos e as metodologias, objetivando a criação, testagem, implementação, inovação, transposições, permanências, sequências didáticas e avaliação. (CONDICAp, 2013, p 4 -5).

Em 2013, o Ministério da Educação expediu a Portaria nº 959, na qual considera em seu Art. 2º, os “Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. (BRASIL, 2013, p. 9). Em conformidade com o artigo 207 da nossa Constituição Federal, esses colégios integrados a suas respectivas Universidades obedecem “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), fazendo desse tripé a base da natureza das ações e das funções do corpo docente que neles atuam.

Neste artigo, gostaríamos de compartilhar as respostas que temos conseguido construir na Educação de Jovens e Adultos, especialmente do ponto de vista das Humanidades, representadas em nosso currículo pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Para tanto, faremos uma breve contextualização da educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma apresentação da proposta implementada no CAP/UFRGS, bem como as transformações que estão acontecendo em período de isolamento social. Encerramos com uma reflexão acerca dos desafios impostos no momento atual e como entendemos a atuação das Humanidades neste contexto.

## **2 Referencial teórico**

O direito mais amplo à educação básica só foi estendido aos(às) jovens e adultos(as) na Carta Magna de 1988 como resultado da mobilização de diversos setores progressistas que

lutaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. A Constituição demarca avanço ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade (HADDAD, 2006).

A Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dedica os artigos 37 e 38, no Capítulo da Educação Básica, a reafirmaram a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todas as pessoas que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, considerada a idade adequada para a conclusão da Educação Básica. Esses cursos têm especificidades próprias e podem ser realizados na etapa do Ensino Fundamental pelas pessoas com 15 anos ou mais e na etapa do Ensino Médio por aquelas com 18 anos ou mais. Essa norma substituiu o termo “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, apresentando a mudança do entendimento conceitual de “suplência” para “educação”. Tal concepção demonstrou a compreensão da educação ao longo da vida e a preocupação com o direito à escolarização em qualquer idade, ou seja, que não se restringe a um período definido da vida ou uma fase etária.

No ano 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a). Também, no mesmo ano, foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE (BRASIL, 2000b). Esse parecer foi construído depois de ouvidas as representações dos órgãos normativos e executivos dos sistemas e várias entidades educacionais, além de associações científicas e profissionais da sociedade civil de todo o país. Conforme esse documento, a EJA deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Atualmente, a EJA é uma política educacional voltada para a formação de sujeitos jovens, adultos e idosos, que possui três funções basilares: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora (BRASIL, 2000a). Sobre essas funções, assim nos explica Benvenuti:

A primeira se refere ao reconhecimento do direito civil dos jovens e adultos de acesso a uma escola de qualidade; a segunda relaciona-se à igualdade de oportunidades para inserção na vida social com mais preparo; e a terceira, se refere à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer na escola e fora dela (BENVENUTI, 2011, p. 63).

No entanto, em uma década, a EJA perdeu 1,5 milhão de matrículas. Segundo o Censo escolar 2018 (BRASIL, 2018), percebe-se a redução de 1,5% do número de matriculados em 2018 e de 1/3 da oferta de vagas de Ensino Fundamental para EJA na última década. Especificamente no Ensino Médio, a EJA com caráter profissionalizante registrou uma queda de 11,67% no número de matrículas. Nesse mesmo ano analisado, eram 3,5 milhões de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino em instituições brasileiras, públicas e privadas. Os dados alarmantes arrolados acima evidenciam a importância de uma Educação de Jovens e Adultos no Brasil que contemple o ensino a partir dos anos iniciais do nível Fundamental e alertam para a imensa demanda em potencial da EJA, isto é, àqueles/as brasileiros/as que, ao terem saído das escolas, ainda não conseguiram a ela retornar. Em face ao contexto pandêmico, no qual, junto à emergência sanitária, o Brasil vive o agravamento de condições sociais (como sustento, moradia, alimentação e emprego), acreditamos que esses dados serão intensificados no ano de 2020.<sup>4</sup>

Almejando a efetivação das funções da Educação de Jovens e Adultos e das diretrizes dos Colégios de Aplicação, a EJA no CAP/UFRGS vem sendo realizada ao longo das últimas duas décadas.<sup>5</sup> Conforme elucida Pavei (2019, p.158),

O ingresso de estudantes na EJA do CAP/UFRGS ocorre semestralmente, sendo a seleção realizada somente por sorteio, em sessão aberta e pública. As vagas universais são divulgadas através de edital publicado no site da instituição e amplamente divulgado. Essa modalidade de ensino oferece turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, com aulas presenciais de segunda a sexta, no horário das 18 às 22 horas e 15 minutos.

Tendo em mente a missão de uma escola como o CAP, e sua importância dentro do desenvolvimento e divulgação de práticas diferenciadas na Educação Básica, procuramos trabalhar no sentido de tornar este projeto um modelo de EJA, um importante laboratório para se pensar a prática pedagógica numa perspectiva inovadora, através da articulação entre ensino e pesquisa.

---

<sup>4</sup> A PNAD COVID19 (BRASIL.IBGE, 2020) explicita uma crescente taxa de desocupação no Brasil. A taxa de desocupação é o percentual de pessoas da força de trabalho que estão desempregadas. Na última atualização antes do fechamento do presente artigo, entre 30 de agosto e 05 de setembro de 2020, a taxa de desocupação nacional era de 13,7%.

<sup>5</sup> De acordo com Benvenuti (2011, p. 67), “a busca das condições para implantação e posterior implementação (...), se acentuou na década de 90, consolidando-se no ano de 2000”.

A proposta procura valorizar a autonomia no fazer pedagógico, para que os professores, estagiários e pesquisadores possam atuar com diferentes projetos engajados em diversas linhas metodológicas. Essa autonomia possibilita ainda, e, sobretudo, a proposição de atividades pedagógicas que incluam o aluno trabalhador como agente no processo de aprendizagem, um ser concreto, portador de uma bagagem de experiências, de ideias e opiniões, desejos e resistências, que assim podem encontrar espaço, oportunidades e novos veículos para sua expressão. Tais experiências e suas manifestações, uma vez socializadas, devem ser coletivamente interpretadas e relacionadas ao saber acadêmico e com elas, a construção de habilidades socialmente valorizadas, cuja aquisição é também objetivo desse trabalho. (UFRGS/CAP, 2019, p. 6).

Ampliar repertórios para ler o mundo e compreender saberes formais e informais, envolve, na modalidade da EJA, organização, construção, reflexão e apropriação sobre conhecimentos que necessitam partir do princípio de que os(as) estudantes são sujeitos inseridos e atuantes na sociedade e, portanto, trazem importantes conhecimentos prévios, entendidos como um corpo organizado de ideias e modelos mentais oriundos da interação do indivíduo com o mundo (ASTOLFI, 1988). Trabalhar a partir dessas ideias prévias permite identificar nas concepções dos estudantes tanto ‘obstáculos’ - modos de pensar e proceder contrários à construção de determinado saber - como ‘precursores’ - ideias que se aproximam do saber a ser construído (COELHO et al., 2000). Reconhecemos que os(as) educandos(as) são sujeitos de saberes e, portanto, valorizamos os conhecimentos prévios como pontos de partida e de aproximação com os conteúdos escolares. Almejamos que a experiência escolar seja transformadora para esses sujeitos, e não só como agregadora de novos conhecimentos. Assim, promover essa construção de repertórios envolve os conhecimentos formais curriculares da escola nos seus diversos campos, mas também a reformulação e o repensar sobre muitas certezas construídas ao longo da vida (FREIRE, 1987).

É importante enfatizar, outrossim, que, para além dos conhecimentos prévios, é preciso que o(a) estudante seja considerado(a) na sua totalidade, incorporando outras dimensões que não só a do cognitivo, e que sejam levadas em conta as características da escola e as condições objetivas e subjetivas do corpo docente e discente (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Ganha espaço nesta discussão o entendimento de que professores(as) e estudantes são sujeitos ativos na construção e na reconstrução coletiva de seu conhecimento (PAULA; ROSSATO; FONTANA, 2018).

Cavalcanti (2008) aponta que o saber escolar é diferente do acadêmico, mas não prescinde desse para sua construção. O saber escolar é formado por uma seleção de conteúdos organizados para atender as concepções hegemônicas da ciência, articuladas às concepções

pedagógicas do currículo e do ensino. Entretanto, não se trata de uma prática fechada e imutável, pois o currículo escolar é confrontado com outros pontos de vista, inclusive com os saberes do próprio sujeito - o(a) estudante, posto que se desenvolve na interação com o sujeito do conhecimento.

Neste contexto de integração de conhecimentos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade aparecem como possibilidades de superar a fragmentação científica, uma vez que os saberes parcelares não parecem dar conta da resolução dos problemas da sociedade (ROSSATO; SUERTEGARAY, 2014). Ao discorrer sobre esses conceitos, Suertegaray (2003) aponta que a transdisciplinaridade seria o caminho para a construção da interdisciplinaridade, pois é entendida como é capacidade de diálogo/trânsito entre as disciplinas e promoverá a elaboração do conhecimento complexo, tecendo junto com as outras disciplinas, colocando-se no lugar do outro, entendendo seus métodos. Para esta autora, interdisciplinaridade constitui a prática coletiva que surge da organização em grupo e busca a explicação do problema formulado pelo conjunto dos pesquisadores.

Espaços destinados à Educação de Jovens e Adultos cumprem, entre outros, o papel de mediar saberes cotidianos e conhecimento formal (VITAL JUNIOR, 2006). Promover tal mediação, no entanto, é um desafio, e a interdisciplinaridade pode vir em nosso socorro. Na EJA do CAp/UFRGS, buscamos promover a interdisciplinaridade e as relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais. Propomos, portanto, a ruptura da organização curricular que privilegia a disciplina isolada em prol da compreensão da racionalidade interdisciplinar enquanto potência de criação de interações e de outros atravessamentos, visando novas possibilidades didático-pedagógicas, mas sem que se perca de vista as especificidades e as contribuições de cada área do conhecimento. Entendemos que o trabalho interdisciplinar não exclui o saber parcelar - o saber disciplinar -, pelo contrário, é preciso sólida formação disciplinar para propor e desenvolver atividades interdisciplinares (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009). Nesse sentido, defendemos a necessidade de professores(as) especialistas de todas as áreas, que construam coletivamente o currículo e que possam, inclusive, atuar juntos em sala de aula, sempre que possível.

Outro aspecto que justifica esta escolha se explica pelo fato de que os(as) estudantes nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. Nesse sentido, as atividades interdisciplinares, além de estimularem a construção do conhecimento de forma diferenciada e ampliada, resultam na possibilidade de criar novos

saberes, favorecendo uma aproximação com a realidade cotidiana mediante leituras diversificadas do momento histórico, do espaço geográfico, das relações interpessoais, dos processos sociais, dos sistemas de ideias e pensamento.

Na organização da EJA do CAP/UFRGS, os componentes curriculares são constituídos de modo interdisciplinar, o que chamamos de Blocos do Conhecimento. O nosso entendimento sobre a composição engendrada pelas áreas que atualmente estão presentes na escola e que juntas configuram o Projeto é de que são Componentes Curriculares ao invés de restritas a disciplinas isoladas. Os componentes curriculares “são estruturas criadas com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade no trabalho didático e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de conhecimento. O grau de especificidade de cada área favorece o desenvolvimento de atividades didáticas” (UFRGS/CAP, 2019, p.16).

Compomos o Bloco do Conhecimento de Ciências Humanas, formado pelas áreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.<sup>6</sup> Nessa organização, compartilhamos objetivos e eixos temáticos orientadores, assim como realizamos atividades integradas no que tange ao planejamento e à execução das aulas, bem como as avaliações, os pareceres e os conceitos finais dos estudantes. Tal proposta é desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os demais Blocos do Conhecimento e suas respectivas Áreas do Conhecimento são: Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia), Comunicação (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Literaturas e Cultura Digital) e Expressão e Movimento (Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física).

Outras atividades que trazem inovações ao ensino de EJA e diversificação ao currículo são os Projetos de Investigação (PI), embasados nos preceitos do Educar pela Pesquisa, e as Disciplinas Eletivas, nas quais os alunos se engajam conforme sua escolha. O(A) estudante construtor(a) de parte de seu currículo não é, lamentavelmente, corriqueiro na Educação Básica brasileira, sendo esse mais um diferencial pedagógico inovador da EJA do CAP/UFRGS. Nesses projetos de pesquisa, cada estudante desenvolve, ao longo do semestre e sob a

---

<sup>6</sup> Segundo a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), a “Área do Conhecimento (Área Básica)” é “um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”. Já uma “Grande Área” é constituída pela “aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos”, que no nosso caso refere-se às Ciências Humanas.



supervisão de um(a) professor(a), um estudo com integração de saberes acerca de um tema de interesse. Já as Disciplinas Eletivas têm como objetivo desenvolver habilidades de pensamento e atender de forma dinâmica estudantes com diferentes dificuldades cognitivas e tempos de aprendizagem. Além disso, proporcionam atividades complementares de caráter sociocultural e lúdico. (UFRGS/CAp, 2019).

### 3 Metodologia

Logo no início do período de isolamento social, entendendo-se a necessidade de propor atividades que buscassem manter o vínculo dos(as) educandos com a escola, foram estabelecidos os estudos dirigidos remotos, organizados pelos professores, que são publicados em formato PDF semanalmente na página virtual do Colégio, contendo leituras, explicações, propostas de atividades e sugestões de materiais complementares aos conteúdos abordados. A opção por esse tipo de atividade se dá considerando a dificuldade de acesso a aparelhos e rede mundial de computadores (internet) por parte dos(as) educandos(as) e com o cuidado de que as oportunidades devem ser oferecidas a todos(as) da mesma forma. Fizemos a escolha por esse formato a partir de uma sondagem realizada junto aos(às) alunos(as) e percebeu-se que um número considerável deles(as) não tinha acesso pleno à internet (com pacote de dados limitado), e se tanto contavam apenas com um aparelho celular, o que dificultava a introdução de aulas no modelo EAD. Assim, optamos, como escola, pelo modelo remoto, o qual mostra-se mais acessível e democrático.

O Projeto da EJA/CAp tem como um de seus princípios um sistema de avaliação cumulativo, continuado e de caráter processual, considerando o que o(a) educando(a) sabe e as aprendizagens adquiridas individualmente no decorrer do semestre. Trabalhos individuais são propostos como instrumentos de avaliação individuais, com foco na leitura e na interpretação de textos escritos e discursos imagéticos, gráficos e mapas, bem como na realização de produções escritas, cartas, ensaios fotográficos, criação de memes e vídeos, propostas de campanhas e intervenções, pesquisas e resoluções de exercícios objetivos. Quanto aos critérios, pode-se destacar: o envolvimento e entrega das tarefas, a capacidade de argumentação escrita, a autonomia e a autoria, avaliados sob a ótica do processo e da realidade de cada estudante. Mantemos o compromisso de fazer a devolutiva a cada aluno(a), bem como dirimir dúvidas e enviar materiais adicionais quando solicitados. Já as atividades de recuperação de conteúdo são planejadas de forma individualizada e enviada a cada respectivo(a) estudante e/ou após análise do grupo docente, também preparadas e acessíveis às turmas no *site* do colégio.

Vale destacar que, visando ampliar as formas de comunicação, estamos utilizando meios digitais, como *e-mails*, rede sociais (*Whatsapp* e *Facebook*), *Google Drive*, bem como disponibilizamos as atividades impressas que são retiradas na secretaria do colégio (para alunos(as) que assim o solicitaram).

#### **4 Resultados**

A situação de pandemia mundial, que impôs a necessidade do isolamento social, foi apresentando desafios para os quais, no decorrer do tempo, fomos buscando alternativas de solução. A limitação de recursos possíveis de ofertar nos estudos dirigidos sem agravar o quadro de desigualdade e exclusão, associada às dificuldades enfrentadas pelos educandos era ponto importante. Tendo em vista que muitos(as) educandos(as) seguiam trabalhando, cuidando de familiares e filhos numa situação de muita ansiedade, optamos por desenvolver as atividades das turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio integrando mais ainda os conteúdos, com vistas a diminuir tarefas fragmentadas.

A partir de conceitos elencados para cada etapa, construímos os estudos dirigidos, encadeando e retomando semanalmente o que é abordado. As atividades trazem conteúdos dos componentes curriculares, mas sempre mostrando as conexões existentes entre eles e convidando o(a) educando(a) a refletir acerca delas. Exemplo disso é o conceito de Mundo do Trabalho abordado no segundo ano do Ensino Médio. A partir dele, discutimos a transformação do Brasil de um país rural para urbano, trazendo um debate amplo sobre o espaço das cidades, abordando questões relacionadas às desigualdades sociais, segregação urbana, direito à cidade, precarização do trabalho, racismo ambiental, história do capitalismo industrial, dos movimentos operários e das conquistas trabalhistas. Diante do contexto da Covid-19, no qual estamos todos(as) inseridos(as), interseccionamos em muitos momentos as questões da pandemia com essas temáticas curriculares, pois entendemos ser importante refletir a respeito de como as desigualdades impactam a vida das pessoas de forma diferente, ainda mais quando vemos a população mais vulnerável ser assolada pelo coronavírus.

Nesta mesma linha, também entendemos ser pertinente discutir a relação entre sociedade e natureza e os impactos destas transformações nos diferentes grupos de pessoas. Nessa abordagem, trazemos para o debate a perspectiva indígena da relação com a natureza, que faz uma crítica ao consumo desenfreado e alerta para o colapso ambiental do planeta. A abordagem socioambiental ganhou relevantes contornos na pandemia, visto que a desaceleração

da produção e consumo desenfreados, e a conseqüente baixa na circulação de pessoas e de mercadorias resultaram em um breve respiro para a natureza explorada sem consciência ambiental e sem responsabilidade. Tal condição pandêmica é um convite a reflexão, e estendemos esse convite aos(às) nossos(as) alunos(as), transformando a atualíssima relação entre sociedade e natureza em tempos de pandemia em tema de nossos estudos dirigidos de Ciências Humanas.

A conexão dos acontecimentos em diferentes escalas (mundo, Brasil, estados e municípios) aparece em várias atividades e permite ao(à) educando(a) compreender de forma mais ampla a sua realidade. A diversidade do espaço mundial, os movimentos migratórios nacionais e internacionais, a xenofobia, o racismo e a democracia são outros temas de destaque no trabalho na Educação de Jovens e Adultos. A dimensão temporal situa os eventos e processos específicos em genealogias mais amplas do mundo contemporâneo, explicando como as opções do passado condicionam nossas vidas e dão-nos ferramentas para pensarmos o hoje e elaborarmos soluções para os problemas atuais. Essa abordagem, que já era empregada antes da pandemia, agora abarca também aspectos acentuados pela crise sanitária. Propomos, por exemplo, a observação e reflexão em registro imagético sobre as mudanças no dia a dia [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) dos educandos provocadas pelo coronavírus.

Com relação às atividades de PI e Disciplinas Eletivas, optamos por incorporar aos estudos remotos tarefas como solicitar pesquisa, busca de materiais complementares e estabelecimento de relação de conhecimentos do cotidiano com os conteúdos. As atividades trabalham as habilidades desenvolvidas na iniciação científica e Disciplinas Eletivas, como autoria, autonomia intelectual e processo criativo, em prol da formação de sujeitos atuantes socialmente.

Outra estratégia empregada para o engajamento do(a) estudante com sua aprendizagem é a aposta nas produções diversificadas. Aliados a tarefas mais tradicionais, como a leitura, a interpretação e a resolução de atividades, incentivamos que os(as) alunos(as) elaborem um esboço de política pública, uma mensagem de divulgação de informação a sua comunidade, ou um artigo de projeto de lei. Ao estudarem, por exemplo, alguns direitos de todo(a) brasileiro(a), foi solicitado aos(às) educandos(as) a produção de cartaz para ampla divulgação desses direitos. Ou ainda, pensando sobre os nocivos impactos da xenofobia, os(as) discentes foram chamados

a escrever uma mensagem em rede social, dirigida a sua vizinhança, destacando os benefícios da acolhida de imigrantes.

## 5 Considerações finais

Aos desafios da educação pública e dos jovens e adultos que voltam à escola em resgate a um direito, somam-se aqueles advindos do contexto pandêmico. Assim, alunos(as) e professores(as) são provocados(as) a pensarem em soluções adequadas a esse momento para, mesmo diante de adversidades, desenvolver a autonomia emancipatória e construir um processo de aprendizagem significativo. O conteudismo (acúmulo de conteúdo sem sentido), a fragmentação de saberes e as avaliações excludentes não promovem a cidadania, nem sanam a dívida histórica de conhecimento negados. Por outro lado, o olhar a cada aluno(a) e sua caminhada, com a valorização de suas experiências, isto é, seus saberes não escolares e a valorização de seus esforços possíveis e crescimento como parte do currículo, tem-se mostrado uma estratégia para a manutenção do vínculo com a escola e para a aprendizagem significativa, mesmo diante da pandemia e suas consequências.

Consta na LDB que a finalidade da educação é desenvolver no educando o seu preparo para o exercício da cidadania. Para a construção de uma prática cidadã, destacamos as discussões sobre a democracia, o que se traduz em falar de direitos humanos, desigualdades sociais, problemas ambientais, questões de gênero e étnico-raciais, pensando a realidade de nosso país em perspectiva com o contexto global. Por isso, acreditamos que ocupar o espaço escolar com essas discussões é fundamental para a busca de uma prática real de cidadania, visando ao respeito às diferenças e almejando a igualdade de direitos essenciais. Se a desigualdade, a discriminação e a violência são histórica e socialmente construídas, se nenhuma hierarquia humana é natural é possível, portanto, transformar a realidade. Buscamos fomentar nos alunos a reflexão, crítica e prática para a construção de suas próprias trajetórias, assim como dos mundos de que participam, tal como o atual contexto da pandemia, que concerne a todos.

## Referências Bibliográficas

ASTOLFI, J. P. El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 6, n. 2. p. 147-155, 1988.

BENVENUTI, J. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. 392 f.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. (a)

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2000 (b)

BRASIL. IBGE **Pesquisa Nacional por Amostra De Domicílios PNAD contínua. Educação 2019**. Brasília, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID19 \_PNAD COVID19**. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. MEC/INEP. **Censo escolar 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: [www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/](http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/). Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo escolar 2019: resultados e resumos**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n° 959, de 27 de setembro de 2013. **Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, pelos Estatutos de suas respectivas Universidades e por seus Regimentos próprios**. DOU de 30/09/2013 (n° 189, Seção 1, pág. 9). Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 26 nov. de 2019.

CAVALCANTI, L. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana**. Campinas: Papirus, 2008.

COELHO, S. M. et al. Conceitos, atitudes de investigação e metodologia experimental como subsídio ao planejamento de objetivos e estratégias de ensino. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 122-49, ago. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6770/6239>. Acesso em: 09 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. **Ofício CONDICA<sup>p</sup> Nº 07 /2013**. Goiânia, 6 jul. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento\\_072012\\_atualizada\\_2017\\_v2.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf) Acesso em: 09 set. 2019.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

PAULA, C. Q. de ; ROSSATO, M. S. ; FONTANA, C. . Contextos inter e transdisciplinares de ensino de geografia para a compreensão do território usado. *Cadernos de Geografia*, v. 38, p. 87-98, 2019. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/cadernosgeografia/article/download/38\\_2/5035/23714](https://impactum-journals.uc.pt/cadernosgeografia/article/download/38_2/5035/23714). Acesso em: 19 de maio 2021.

PAVEI, K. Múltiplos lugares da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: Cristiano das Neves Bodart; Roniel Sampaio-Silva. (Org.). **O Ensino de Sociologia no Brasil**. 1 ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019, v. 2, p. 155-178.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3a Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ROSSATO, M. S.; SUERTEGARAY, D. M. A. A pesquisa no ensino de Geografia como possibilidade de diálogos trans e interdisciplinares. **Geografia Ensino e Pesquisa**, 18(2), 57-76, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/11033/pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, 18, 43 – 54, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. UFRGS/Cap. **Projeto da Equipe da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS**. Porto Alegre, 2019. 33p.

VITAL JUNIOR, R.R. **A interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**. Ciências e Letras (Porto Alegre), v. 40, p. 98-111, 2006.

Artigo recebido em: 07.04.2021    Artigo aprovado em: 20.05.2021    Artigo publicado em: 30.06.2021