



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

GERALDO LUIZ VALLE DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA EFETIVIDADE DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BASE NOS
INDICADORES CONSTRUÍDOS PELO IFAL**

**MACEIÓ, AL
2021**

GERALDO LUIZ VALLE DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA EFETIVIDADE DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BASE NOS
INDICADORES CONSTRUÍDOS PELO IFAL**

Artigo científico apresentado ao Curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior do Instituto Federal de Alagoas/UAB, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Docência na Educação Profissional

Orientador: Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza

MACEIÓ, AL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

INSTITUTO
FEDERAL
Alagoas

S237a Santos, Geraldo Luiz Valle dos.
Avaliação processual para efetividade do Ensino Remoto Emergencial na Educação de Jovens e Adultos com base nos indicadores construídos pelo IFAL / Geraldo Luiz Valle dos Santos. – Maceió : IFAL, 2021.
25 f. : il.

1 CD-ROM: il., col.; (1 arquivo : 230 kilobytes)..

Orientador: Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza.

Artigo (Especialização em Docência na Educação Profissional) Instituto Federal de Alagoas /EAD/UAB - Polo Maceió, 2021.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionada em caixa acrílica (12,5 cm x 14 cm).

1. Ensino Remoto Emergencial - Avaliação. 2. Educação de Jovens e Adultos - Indicadores Avaliativos. 3. Hospedagem –EJA - ERE. 4. Diretrizes Institucionais.

I.Título.

CDD:374.4

Nalva Maria Amaral
Bibliotecária – CRB-4/989

GERALDO LUIZ VALLE DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA EFETIVIDADE DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BASE NOS
INDICADORES CONSTRUÍDOS PELO IFAL**

Artigo científico apresentado ao Curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior do Instituto Federal de Alagoas/UAB, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Docência na Educação profissional

Orientador: Prof. Dr. Diogo dos Santos Souza

Aprovado em: 25/ 11/ 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jailson Costa da Silva



Prof. Me. Rodrigo de Melo Lucena

AVALIAÇÃO PROCESSUAL PARA EFETIVIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM BASE NOS INDICADORES CONSTRUÍDOS PELO IFAL¹

Geraldo Luiz Valle dos Santos²
Diogo dos Santos Souza³

RESUMO

O presente trabalho objetiva propor indicadores avaliativos do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Integrado da Educação de Jovens e Adultos no curso de Hospedagem do Campus Marechal Deodoro do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), modalidade implantada devido à pandemia do Covid-19. As discussões trouxeram as diretrizes institucionais do Ifal sobre o ERE com enfoque no Curso Integrado da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, tratou-se de fornecer subsídios para pensar em novos indicadores de avaliação do ERE. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo. Foram feitas pesquisas bibliográficas e estudos sobre as experiências vivenciadas no decorrer desse período pandêmico no Campus de Marechal Deodoro. Todavia, este trabalho não ilustra o uso da pesquisa com a comunidade educacional, pois o resultado é elaborado a partir de situações baseadas na experiência. O resultado do estudo aponta diversas dimensões e indicadores com a finalidade de favorecer os atores da educação nas decisões a serem tomadas no processo de melhoria do ERE e a qualidade do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Diretrizes Institucionais. Indicadores

ABSTRACT

The present work aims at the proportions of indicators evaluated for Emergency Remote Teaching in the Integrated Teaching of Youth and Adult Education in the Accommodation course on the Marechal Deodoro campus of the Federal Institute of Alagoas (Ifal), a modality implemented due to the Covid-19 pandemic. As mandatory, Ifal's institutional rules on the ERE with a focus on the Integrated Course on Youth and Adult Education. In addition, it was a matter of providing subsidies for thinking about new indicators for evaluating the ERE. The work methodology is qualitative. Bibliographic research and studies were carried out on the experiences lived during this pandemic period on the Campus of Marechal Deodoro. However, this work does not illustrate the use of research with the educational community, as the result is drawn from experience-based experience. The result of the study has assorted dimensions and indicators with a degree of favoring education actors in the decisions to be addressed in the process of improving the ERE and the quality of teaching-learning.

Keywords: Emergency Remote Teachine. Institutional Guidelines. Indicators

1 Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado em formato de artigo científico apresentado para a Especialização em Docência em Educação Profissional do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), como requisito para obtenção do grau de especialista. O trabalho deveria ser realizado com a metodologia da pesquisa-ação no contexto da Educação Profissional.

2 Mestre em Gestão Empresarial e professor EBTT do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro (IFAL-MD) *E-mail:* geraldo.santos@ifal.edu.br

3 Doutor em Estudos Literários, Pedagogo e professor EBTT do Instituto Federal de Alagoas – Campus Marechal Deodoro (IFAL-MD) *E-mail:* diogo.souza@ifal.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia da Covid-19, a Educação precisou adaptar-se a um novo processo, pois, com o isolamento e distanciamento social, iniciado em março de 2020, as escolas foram obrigadas a suspender as aulas presenciais e, em consequência disso, inúmeras indagações surgiram em relação ao ano letivo. Uma das alternativas propostas pelas esferas governamentais foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, com ele, novas inquietações foram postas, diante do cenário vivenciado por conta da pandemia.

Nesse sentido, mesmo com a reformulação dos processos de ensino e aprendizagem propostos pelo ERE, não podemos deixar de perceber a escola em seu papel principal de formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e criativos. Para atender a essa missão, faz-se necessário analisar todo o contexto processual a respeito da atual realidade da educação brasileira, especialmente no âmbito das escolas públicas.

Frente às dificuldades quanto a utilização de novas tecnologias e recursos como computadores, tablets, celulares e internet, materiais que, em sua maioria, não estão presentes nos lares de diversos discentes, chama-nos a atenção as condições de acesso e conectividade⁴ desses atores da educação a essa realidade, tal como a necessidade de adaptá-los ao modelo de ensino disponível no momento para dar continuidade ao processo de aprendizagem dos/as discentes.

Uma outra questão a considerar é a forma do uso feito pelos/as discentes das tecnologias, pois, apesar de estarem inseridos na era digital, não é uma tarefa fácil aprender (e ensinar também) virtualmente, já que um dos desafios é integrar os/as discentes ao modelo de aulas remotas e, para tanto, a escola, mais especificamente, a gestão escolar, deverá criar estratégias pedagógicas de forma a atrair e reter os/as estudantes, estimulando-os/as a permanecerem ativos/as no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que esses/as discentes usam a tecnologia digital para fins de comunicação entre si, e não com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos educacionais.

Nesse sentido, para avaliar o Ensino Remoto Emergencial na perspectiva de alcançar os índices de conformidades e dos requisitos direcionados à qualidade, faz-se

4 A conectividade para os alunos da rede pública é um dos itens de maior preocupação, cuidado e relevância, pois “39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa.” OLIVEIRA, Elida. Portal G1, Educação (2020).

necessário focar nos atores da educação, os/as professores/as, alunos/as, pedagogos/as e gestores/as, bem como as suas necessidades, pois, para a comunidade escolar, as informações obtidas tornam-se imprescindíveis para apreciar os mecanismos processuais de acompanhamento e avaliação para instruir os/as gestores/as na tomada de decisão, pois não se deve perder a diretriz da educação com qualidade.

O presente estudo se justifica pela importância em analisar e criar métricas para avaliar a efetividade do desenvolvimento da aprendizagem dos/as discentes do Curso Integrado de Hospedagem na Modalidade EJA, pois, após coletar, sintetizar e interpretar as informações, a Gestão Educacional poderá tomar decisões e criar estratégias de forma a mitigar possíveis defasagens de aprendizagem e evasões dos/as discentes do curso.

Enfim, diante dos problemas tecnológicos e da impossibilidade de retorno às aulas presencialmente e pela inquietação em relação ao Ensino Remoto implantado, pretende-se utilizar o modelo de ferramentas de indicadores de gestão do Ifal, de forma a responder a seguinte questão: os indicadores do ERE, sugeridos pelo Ifal, são suficientes para avaliar e atender às diretrizes educacionais da EJA?

Então, o objetivo desse trabalho é propor indicadores avaliativos do Ensino Remoto Emergencial no Ensino Integrado da Educação de Jovens e Adultos no curso de Hospedagem do campus Marechal Deodoro do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) com base na Resolução de número 50 do Ifal, que dispõe sobre os parâmetros que devem ser seguidos para a condução dessa modalidade de ensino advinda do contexto de caráter excepcional imposto pela pandemia do novo coronavírus.

Destaca-se que esses indicadores giram em torno de questões relacionadas à frequência, ao acesso ao material, a acessibilidade tecnológica dos/as alunos/as, com ou sem necessidades específicas, o desempenho escolar, à percepção do/a estudante sobre a didática do/a docente, à percepção do/a professor/a sobre o compromisso e responsabilidade das turmas e a relação com a aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Ensino Remoto no Ifal

A nomenclatura “Ensino Remoto Emergencial”, usada pelo Governo Federal, foi uma alternativa à Educação a Distância, modalidade regulamentada e autorizada para uso contínuo em Instituições de Ensino Superior e com critérios avaliativos para autorização e reconhecimento de funcionamento definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (Sinaes). Já o ERE é uma modalidade emergencial e adaptada a todos os níveis da educação, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais.

Com o advento da pandemia, as Instituições de Ensino precisaram rever os processos sem perder de vista sua missão profícua e estabelecer novos caminhos e formas de atender as demandas educacionais com a modalidade do ERE, pois, apesar do cenário vivenciado pela pandemia, é preciso que a formação educacional seja mantida, repensada e adaptada, principalmente, por sua importância social.

Pelo exposto, a preocupação em perceber as diferenças entre o ensino remoto e a distância, como também o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA, faz com que sejam estabelecidos estratégias e indicadores para avaliar o ensino remoto, tendo em vista que a educação a distância tem indicadores estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e o Ensino Remoto não.

A não existência de indicadores para o Ensino Remoto se dá por não ser uma modalidade de ensino regular, ou seja, prevista na Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/96, diferente da EAD, que é contemplada na LDB e, por isso, ao ser criado parâmetros e indicadores para avaliar o ERE, espera-se poder contribuir na condução do processo de ensino-aprendizagem com a qualidade exigida em toda formação educacional e, em especial, aos/às discentes da EJA.

Pensando em minimizar todos esses impactos no processo de ensino-aprendizagem, o Ifal elaborou a Resolução nº 50/2020 – REIT com a finalidade de “estabelecer as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial...” (art. 1º). Essa Resolução levou em consideração diversos pareceres e resoluções do CNE/CEB; portarias; ofícios; decretos; leis; medida provisória e nota de esclarecimento.

2.2 O Proeja no Ensino Remoto Emergencial

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do Ensino Básico, tendo por finalidade atender as pessoas que, no decorrer da vida, não puderam dar continuidade “regular” nos estudos.

Dentre as alternativas para atender a esse público, foi a institucionalização do ensino noturno que, desde a sua implementação pela reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, passou a ser utilizado e ganhou escala a partir da década de 50, fato esse oriundo da mudança na economia brasileira e do perfil da sociedade civil devido à expansão industrial e da população urbana. Com o advento industrial, o Governo intensifica o olhar

para as escolas e especificamente para o ensino noturno, tendo em vista a necessidade de capacitar as pessoas no sentido do uso da mão de obra nas indústrias.

Fávero e Freitas (2011), no contexto das reflexões sobre os movimentos a favor de atendimento às necessidades do capitalismo que, ao mesmo tempo, promoveram a Educação de Jovens e Adultos, fazem um recorte da evolução do processo e do desenvolvimento da EJA. Nesse trabalho, menciona-se seis passos de 1938 até os anos 2000 e, dentre eles, destaca-se a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), que teve a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a partir de 1947. A CEAA vai, além de fazer o mercado produtivo ter pessoas capacitadas, proporcionar uma formação humana na Educação de Base com olhares para o desenvolvimento crítico, ético, humano, ambiental, espiritual e para o mundo.

É importante destacar, com o passar do tempo, o movimento do Governo em propiciar um número maior de matrículas nas escolas com o ensino noturno corresponde a um interesse das classes dominantes e econômicas pela demanda em obter mão de obra qualificada, como afirma Basegio e Medeiros (2013, p. 17):

o sistema público de ensino brasileiro nunca observou um movimento de expansão que visasse à melhoria das condições de acesso da população à educação. Porém, os movimentos de expansão desse sistema sempre foram ao encontro de interesses econômicos e políticos dos grupos dominantes da sociedade brasileira.

Como pode-se notar, o ensino noturno apresenta uma especificidade, dada pela demanda social e econômica, que se caracterizou por acolher uma população necessitada e da qual era exigida uma formação para ingressar no mercado produtivo.

Uma outra questão merecedora de uma reflexão quanto ao ensino noturno está relacionada ao tratamento dispensado aos estudantes do período noturno, pois, pelas experiências educacionais, os/as estudantes do período diurno conseguem uma melhor adaptação e os processos pedagógicos são pensados e elaborados em função deles e, os/as ditos trabalhadores-estudantes ficam excluídos dos processos por não terem uma estrutura educacional nas escolas voltadas para essa demanda.

Nesse sentido, é preciso repensar como a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida e aplicada, principalmente no processo pedagógico, bem como incluir esses indivíduos “de volta” à escola, lhes proporcionando a condição de cidadão com seus direitos preservados ao conhecimento e saber.

Para Arroyo (2017, p.3), faz-se necessário

Avançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagens de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito a educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos. Fazer da escola e da EJA tempos de formação de pessoas, na especificidade de seus tempos de formação, vem levando ao aprofundamento sobre de que processos de de-formação são vítimas, mas, sobretudo, de que processos de formação humana são sujeitos.

É preciso salientar as características do público do ensino noturno, na qual são pessoas, em sua maioria, que passam por um dia de trabalho e que estão afastados/as do ambiente escolar há algum tempo, com idade fora do tempo regular, com famílias e filhos/as constituídos/as e que veem na escola uma grande oportunidade para mudar o seu cenário social e econômico, tendo em vista sua história de vida, alicerçada nos exemplos de seus avós e pais, os quais reproduzem os valores da classe trabalhadora.

Essa história de vida é muito bem retratada na fala de Arroyo (2017) quando enfatiza a herança dos valores da classe trabalhadora:

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. Há um traço marcante nas identidades coletivas dos jovens-adultos que lutam pela educação: saberem-se trabalhadores, trabalhadoras. Membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque sem titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância. (idem, p.5-6)

O ensino noturno foi criado com a finalidade de promover a “educação” e uma formação profissional, principalmente a modalidade Proeja. Os primeiros passos, nesse sentido, foram com o intuito de atender as pessoas que, pelas mais variadas situações, não puderam concluir o ensino no “tempo normal” e, dentre essas finalidades, os projetos pedagógicos e os docentes, além de criar as condições para o ensinar e aprender, têm o dever de restabelecer a esses trabalhadores-estudantes o “direito a que ao menos os

saberes dos currículos os ajudem a recuperar a humanidade roubada.” (ARROYO, 2017, p.4)

A partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a modalidade denominada Educação de Jovens e Adultos foi criada e “visa à obtenção de conhecimentos e de ascensão social, profissional, cultural e econômica.” (Besegio e Medeiros, 2013, p. 35)

A realidade da EJA na educação brasileira é muito preocupante, pois, por ser uma modalidade, em sua maioria, ofertada no período noturno, já, por natureza, torna-se desgastante para os alunos terem três turnos de atividade. Pela falta de uma formação docente para esse público, fato esse enfatizado por Paiva (2006) a respeito de não se ter uma formação específica nos cursos de formação para professores referente a EJA, “os professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar.” (p.2). Essa situação leva as Instituições de Ensino a homogeneizar os estudantes da EJA com os de outras etapas da educação. Por consequência, nos deparamos com um índice de desistência por falta de interesse e adaptação aos critérios da aprendizagem.

Pode-se entender essa falta de interesse e adaptação aos critérios da aprendizagem em razão de as escolas adotarem a vertente da escolarização na EJA, ao invés da vertente da educação continuada, ambas consolidadas pós-hamburgo⁵ (1997).

Nesse sentido, as Instituições de Ensino, ao persistirem na vertente escolarização ao invés da educação continuada, reforçam a tese da desistência por falta de interesse e adaptação que é corroborada por Paiva (2006, p.4),

Mas não são as concepções e, sim, especialmente as práticas, que vêm definindo a EJA, na vertente da escolarização. Por muito tempo, e até hoje, continuam compreendidas no âmbito do atendimento aos que não sabem ler e escrever, privados da rede de conhecimentos que se produz, se organiza, se dissemina, se socializa por meio da escrita, sem que o acúmulo de experiências se associe a sucesso, na luta “contra o analfabetismo”.

Para mudar esse cenário, as escolas deveriam adotar a vertente da educação continuada, por ser a vertente que valoriza o trabalhador-estudante, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, conforme aponta Paiva (2006,p 4), o “verdadeiro sentido da EJA, ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se

⁵ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha.

humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização.”

Além dessas concepções, outro ponto a considerar na formalização e na implantação da EJA é respeitar uma característica marcante que é ter alunos/as com uma diversidade de idade bem interessante, principalmente por retornarem aos estudos depois de um longo tempo afastado e que trabalham em localidades afastadas de suas residências e da escola. Esses fatores precisam ser considerados no momento da estruturação dos currículos e das práticas pedagógicas e metodológicas, pois, se o papel da escola é de resgatar essas pessoas quanto a sua autoestima, criar valor e, formá-los/as para vida com novos conhecimentos e criticidade, faz-se necessário pensar e agir a EJA num processo de equidade e na perspectiva de uma construção plural da educação, conforme a realidade dos/as alunos/as. Para isso, é preciso apontar caminhos em direção a ser diferente e de fazer a diferença, como enfatiza Basegio e Medeiros, 2013, p. 25:

criar os meios para construção de uma escola pluralista, que saiba diagnosticar as diferenças existentes em seu meio e que possibilite diferentes formas de aprendizagem aos estudantes, evitando uma padronização e uma uniformização generalizada.

Nesse sentido, o Ifal como uma Instituição de Ensino da Educação Básica e com experiência na oferta da educação profissional e tecnológica, adotou como política a modalidade EJA integrado com a Educação Profissional, atendendo assim a Lei nº 9394/96 no art, 37, parágrafo 3º “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

Além de atender a LDB, outra referência é o documento base formalizado pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e tem como diretriz:

a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (p. 13)

Sendo assim, o Ifal, ao incluir em sua oferta de cursos o Curso de Hospedagem na modalidade EJA, trás a oportunidade de uma formação humana e profissional, promovendo o desenvolvimento humano, econômico e social para os trabalhadores-estudantes da educação da EJA. Outro fator preponderante desse Curso é a característica marcante da região que é o turismo nacional e internacional, fonte de emprego e renda para a cidade de Marechal Deodoro e as cidades circunvizinhas. Com o aumento da demanda nessa região, cada vez mais se faz necessário o investimento em profissionais qualificados e, com o curso de Hospedagem, além de gerar serviços de qualidade, agregam-se novas experiências e possibilita novos valores econômicos, sociais para a comunidade e novos espaços de trabalho.

Com o advento da pandemia, as ações adotadas pelo Ifal para atender a demanda do ERE, e pelas especificidades e características socioeconômicas e culturais dos/as alunos/as dessa modalidade, foram adotadas medidas próprias e substanciadas por normas e diretrizes governamentais, de tal forma a mitigar os problemas de acesso às tecnologias e evitar a evasão por causa das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O cuidado com o público da EJA no processo do ERE mereceu um capítulo específico na Resolução nº 50/Reit-Ifal. No capítulo V - DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, da Resolução nº 50/Reit-Ifal, logo no seu primeiro artigo, art.33, pode-se destacar a preocupação quanto as condições e respeito com o perfil dos discentes e, portanto, ao pensar no ERE considerou-se a “diferença e proporcionalidade na proposição de um modelo pedagógico próprio.”

Art. 33 Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar as situações, os perfis das/os estudantes, as faixas etárias, e se pauta pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Art. 34 As áreas do conhecimento devem propiciar à/ao estudante da EJA a apropriação de conceitos e categorias básicas, que não vise o acúmulo de informações e conhecimentos, mas estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos.

Art. 35 A organização do plano de atividades do componente curricular e do curso deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações das/os estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Art. 36 A contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos. Tais ações devem ser fomentadas pelas coordenações de curso, pedagógicas

e Departamento/Direção de Ensino, principalmente durante os encontros síncronos.

Conforme os artigos 34 a 36 que tratam da EJA no ERE, evidencia-se ainda mais a atenção da comissão ao elaborar a Resolução para tratar das diretrizes institucionais para o ERE. Como podemos observar, os desafios são enormes e ainda mais quando utilizamos o Ensino Remoto Emergencial para os/as discentes da Educação de Jovens e Adultos, onde o contexto para esse nicho possui diversos diferenciais como a idade, o acesso às tecnologias e a interação com a mesma. Diante desses fatos, não podemos ter o mesmo olhar para a EJA, como os demais níveis de formação. Esse olhar pode ser discriminatório, mas, como enfatizam Bosegio e Medeiros (2013), ao tratar de forma homogênea os estudantes e não entender as condições diferenciadas entre os/as estudantes do turno diurno, proporciona-se maiores dificuldades na sua aprendizagem, causando, conseqüentemente, mais evasões.

2.3 Indicadores para o ERE

Antes de abordarmos sobre os indicadores para o ERE, faz-se necessário compreender o conceito geral sobre indicadores. O termo indicador para Hammond *et al* (1995) *apud* Bellen (2006, p.41) “é originário do latim *indicare* e significa descobrir, apontar, anunciar, estimar”. O mesmo autor traz outra abordagem a respeito do termo para além do significado originário do latim, enfatizando que “os indicadores podem comunicar ou informar sobre o progresso em direção a uma determinada meta[], mas também podem ser entendidos como um recurso que deixa mais perceptível uma tendência ou fenômeno que não seja imediatamente detectável.” (Idem)

O significado da palavra indicador no entendimento de Bellen nos permite entender a sua importância para o ERE, pois, mediante a análise dos indicadores, os rumos e alternativas para a continuidade dessa modalidade tornam-se fundamentais nas decisões a serem encaminhadas junto aos atores da comunidade escolar.

Para corroborar com os conceitos citados, Bellen (2006, p.42) destaca que “a mais importante característica do indicador, quando comparado com os outros tipos ou formas de informação, é a sua relevância para a política e para o processo de tomada de decisão”. A partir do momento em que o indicador aponta os resultados, e os gestores/as, professores/as, a coordenação pedagógica e do curso estiverem apropriados/as e municiados/as das informações estratégicas, é possível encaminhar propostas

direcionadas às políticas educacionais para o fazer metodológico, vislumbrando favorecer a aprendizagem dos/as alunos/as durante o ERE.

Nesse sentido, os indicadores são importantes para que seja possível estabelecer um nível geral de mensuração do cenário nas Instituições de Ensino e incluem variáveis de interesse tanto dos coordenadores de curso quanto dos diretores acadêmicos. Outro aspecto a considerar ao adotar os indicadores como ferramenta no auxílio da tomada de decisão é a sua simplificação no processo de comunicação dos fenômenos apresentados. Esta simplificação ocorre quando os indicadores são criados a partir da sua finalidade que é apontar, comunicar a melhoria das atividades planejadas, e, por isso, antes de criar os indicadores, é primordial saber onde se quer chegar, o que quer avaliar e seu propósito. Desta forma, eles vão permitir a leitura dos pontos-chaves e dos objetivos a serem avaliados e mensurados pelas partes interessadas no processo.

Para tanto, as principais funções dos indicadores, segundo Trunstall (1994 *apud* Bellen, 2006, p.43), são:” avaliação de condições e tendências; comparação entre lugares e situações; avaliação de condições e tendências em relação às metas e aos objetivos; prover informações de advertência e antecipar futuras condições e tendências.”

Sendo assim, avaliando as condições e as situações, no contexto de prover informações e antecipar as situações futuras, a aplicação dos indicadores tende a ajudar nas decisões educacionais e, para melhor utilização deles, deve ser contínua e não só ao final da disciplina, módulo ou conjunto de disciplinas, pois, como a análise é processual, faz-se necessário conhecer inicialmente questões sociais, acadêmicas e comportamentais. A partir dos dados e das informações obtidas, o/a docente já terá uma visão da turma, o que permitirá tomar decisões de como melhorar a comunicação, as relações interpessoais e, com isso, construir um ambiente, na sala virtual, positivo e favorável à aprendizagem.

Num segundo momento, durante o desenvolvimento das aulas, o/a docente fará novas abordagens com a intenção de verificar se o planejamento das atividades e materiais usados estão proporcionando aos/às discentes progressos/as em seu desempenho escolar. Caso o resultado não seja o esperado, conforme os objetivos propostos, o/a professor/a, em tempo, poderá rever as atividades, promovendo alterações no fazer pedagógico.

O propósito de utilizar os indicadores de avaliação externa é para proporcionar uma visão compartilhada junto ao/à docente, com seus pares, Coordenação do Curso, Coordenação Pedagógica e a Direção de Ensino e Geral do *campus* no sentido da construção e transformação do processo ensino-aprendizagem.

Então, a avaliação baseada em indicadores tem por finalidade mobilizar a Instituição como um todo e permitir a lidar com os resultados como consequência das análises. A Gestão e os atores educacionais poderão direcionar e produzir uma autorreflexão sobre as suas principais alternativas e virtudes, ao mesmo tempo que permitem essa análise pela sociedade, visto que os resultados devem ser publicizados e direcionados ao público em geral. Com isso, o processo avaliativo com os indicadores exerce de fato seu objetivo primordial: ser base para a tomada de decisões, obedecendo à lógica anual que preside o planejamento na área.

Nesse sentido, mediante o planejamento, tendo como referência a avaliação baseada nos indicadores em cada Curso e com a análise dos indicadores, pretende-se buscar uma excelência na qualidade no processo educacional, posto que a qualidade da Educação não se restringe à dimensão da aprendizagem no que diz respeito aos conteúdos ministrados, pois há outros fatores como infraestrutura, as relações na escola, o clima organizacional, o ensino ofertado, o tipo de gestão, o acesso aos recursos tecnológicos, o engajamento dos atores escolares e a comunidade como um todo devem ser considerados. Assim, acredita-se na garantia da qualidade da educação como um direito e para a produção de informações que orientem decisões. Segundo Assis (2012, p. 16),

processos avaliativos e geração de indicadores, por si sós, não produzem diagnósticos consistentes ou planos de ação nesta ou naquela direção. Por outro lado, processos de melhoria dependem de avaliações, medições e diagnósticos, sem os quais não se estabelecem, por exemplo, parâmetros para o uso de recursos.

Enfim, os indicadores tornam-se, no processo da avaliação, um instrumento fundamental para o monitoramento da qualidade da educação e do planejamento pedagógico e da gestão e serve de referência para novos investimentos em Educação, principalmente na modalidade do ERE, visto que a qualidade dos cursos ofertados é um direito do/a aluno/a tanto quanto a qualidade do ensino.

De acordo com a Resolução 50/2020, em seu Capítulo VI - DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL⁶ DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, art.37, incisos I a IV, é tratado sobre a forma de como deverá se dar a avaliação processual do ERE, respeitando aos indicadores: I - Quanto à conectividade da/o estudante; II - Quanto à acessibilidade

⁶ O sentido do termo avaliação processual, adotado neste trabalho, tem por finalidade indicar a necessidade contínua de se avaliar os processos desenvolvidos na escola como um todo e que, porventura, influenciam nas decisões da gestão escolar, e não em discutir a avaliação de aprendizagem em seu processo de avaliação formativa e continuada.

das/os estudantes com necessidades específicas; III - Quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem e IV - Quanto à percepção das/os estudantes acerca do êxito nas atividades deste período.

Para cada indicador, há uma série de questões a serem quantificadas e analisadas ao final de cada período. A seguir, é apresentado, na íntegra o artigo 37 e seus incisos, conforme a Resolução 50/2020 (REIT-IFAL):

Art. 37 O Ensino Remoto Emergencial será desenvolvido, inicialmente, no período de 30 a 50 dias, e deverá ser acompanhado e avaliado quanto a sua efetividade, das seguintes formas:

I. Quanto à conectividade da/o estudante:

- a) Identificar a quantidade de estudantes por turma que tiveram acesso às atividades;
- b) Avaliar o alcance do auxílio conectividade;
- c) Informar se o acesso foi mediado ou não por tecnologias digitais;
- d) Identificar as condições e possíveis dificuldades de acesso, com vistas à adoção de medidas compatíveis para garantir a equidade;

II. Quanto à acessibilidade das/os estudantes com necessidades específicas:

- a) Analisar se foi contemplada a disponibilidade de material adaptado às/aos estudantes atendidas/os pelo Napne e reestruturar rede de apoio, caso necessário;

III. Quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Identificar os resultados da aprendizagem das/os estudantes neste período, em relação ao atendimento dos objetivos e expectativas previstos nos planos de atividades dos componentes curriculares, de forma que sejam identificados os saberes e as possíveis lacunas no processo;

IV. Quanto à percepção das/os estudantes acerca do êxito nas atividades deste período:

- a) Levantar informações relativas a questões representadas em formulário específico, para avaliar o ponto de vista das/os estudantes sobre a realização das atividades não presenciais.

Como demonstrado acima, a análise dos indicadores se baseia na conectividade, na acessibilidade das/os discentes com necessidades específicas, na efetividade do processo de ensino-aprendizagem e na percepção do aluno. Outros fatores são necessários para incrementar nessa análise quantitativa, de sorte a contribuir para uma análise qualitativa, já que, para medir a efetividade, é preciso fazer um cruzamento dos indicadores. Bellem (2006, p. 143) afirma que “[...]os indicadores devem ser combinados de maneira coerente. As medidas dos indicadores, quando vistas separadamente, representam uma série de elementos diferentes e é necessária uma unidade comum para que não ocorra distorção.”

2.4 Proposta de novos indicadores para o ERE

No contexto apontado acima, pensando na agregação de valor e enriquecimento da análise dos indicadores da resolução 50/2020 – REIT-IFAL, sugerimos novos indicadores, como: o número de alunos/as matriculados/as; o número de desistentes/evadidos; tipo de recurso tecnológico utilizado, a percepção das/os docentes em relação ao/à discente; à frequência nas atividades síncronas e assíncronas; à percepção dos discentes a respeito do/a docente; ao resultado final da disciplina; a metodologia e recursos utilizados pelo docente.

A proposta foi criada em virtude de dois grandes marcos. O primeiro está diretamente relacionado à preocupação dada pela Resolução nº 50 ao estabelecer um capítulo específico para a EJA, mas, quanto aos indicadores propostos, não se fez de forma diferenciada para atender ao público da EJA, e sim, mais uma vez os instrumentos foram dirigidos a todos os cursos, e não levando em consideração as especificidades inerentes ao curso da EJA. O segundo foi pela experiência vivenciada com a turma do Curso de Hospedagem da EJA no *campus* Marechal Deodoro, com a disciplina “Marketing”, no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021, onde os relatos e o desenvolvimento das atividades nos remeteram a uma reflexão e a necessidade de criar indicadores objetivando uma melhor percepção a respeito do ERE na EJA.

Nesse sentido, a inclusão dos novos indicadores tem por objetivo complementar os já definidos na resolução 50/2020 do Ifal, de maneira a dar mais subsídios na análise e tomada de decisão, pois, assim, poderá melhorar o olhar para além da conectividade e tecnologias utilizadas. Os indicadores sugeridos e os propostos na resolução 50/2020 serão agrupados por fases, seguindo a lógica dos professores Russell e Airasian (2014), quando discutem sobre a avaliação em sala de aula, onde as fases se dividem em três tipos: iniciais, instrucionais e somativas. Ressalta-se que os indicadores propostos têm como foco a EJA, mas nada impede de serem utilizados e/ou adaptados a outras modalidades.

A metodologia para implantação da avaliação processual, baseada nesses novos indicadores, é resultante de diversas discussões internas no *campus* de Marechal Deodoro após análise nas reuniões nos colegiados de curso onde eram avaliadas as disciplinas com base nos indicadores apontados pela resolução nº 50. Com as escutas e sugestões advindas das reuniões, e pelo ERE ser uma modalidade nova em contínuo desenvolvimento e de aplicações práticas baseadas em acertos e erros, houve a necessidade de aprimorar e desenvolver novas formas de avaliação.

Antes de definir os indicadores, apresentamos as fases de implementação dos estudos e análises para servir de parâmetro e subsídios de um segundo momento, que é a utilização dos indicadores. Os estudos e análises iniciais serão divididos em três fases denominadas de Fase 1 – análise diagnóstica; Fase 2 – análise do desenvolvimento e a Fase 3 – análise dos resultados. Após a análise dos dados oriundos dos indicadores, é elaborado um relatório com as informações no sentido de promover a melhoria contínua nas demandas do ERE. Segue, abaixo, a quadro 1 de comparação entre as três fases da avaliação externa para ERE:

QUADRO 1 - Comparação entre as três fases das avaliações externa para ERE

	Análise diagnóstica (Fase 1)	Análise do desenvolvimento (Fase 2)	Análise dos resultados (Fase 3)
Propósito	Fornecer ao professor, equipe pedagógica, coordenadores uma visão e conhecimento do perfil dos discentes	Acompanhar o desenvolvimento dos discentes de acordo com as atividades planejadas e os resultados dos indicadores	Fazer a análise dos indicadores e revisão do planejamento com a finalidade da melhoria contínua.
Período	Antes do início de cada período letivo	No decorrer das aulas síncronas e assíncronas	No decorrer e final do período letivo
Método de coleta de evidências	Mediante pesquisa aplicada aos discentes pelo Google Forms	Pela aplicação das atividades assíncronas; por observação na participação nas aulas síncronas	Indicadores
Tipo de evidências	Socioeconômicas	Percepção do docente e resultados das atividades	Os índices dos indicadores

Socialização das informações	Via email ou compartilhamento no drive	Semanal via Sigaa e classroom para os discentes; para os coordenadores e equipe pedagógica por relatório (planilha)	Via compartilhamento no drive da coordenação e reunião com o colegiado do curso
Forma de arquivar as informações	Informações armazenadas no drive criado pela coordenação	Nos ambientes virtuais de aprendizagem e no drive criado pela coordenação	Relatórios formais no drive da coordenação de curso

Fonte: Adaptado de Russel e Airasian, 2014, p. 18

Após definir os objetivos de cada fase da avaliação externa, apresentaremos o quadro 2 com a proposta dos indicadores aplicados em cada fase da avaliação externa do ERE, detalhando-os de forma mais aprofundada para que fique evidente os dados que cada fase busca encontrar:

QUADRO 2 – Indicadores por fase do ERE

Indicadores da Fase 1 – Análise diagnóstica	Indicadores da Fase 2 – Análise do desenvolvimento	Indicadores da Fase 3 – Análise dos resultados
Quanto ao número de alunos matriculados por disciplina	Quanto ao número de desistentes/evadidos	Quanto à percepção das/os estudantes acerca do êxito nas atividades deste período
Quanto ao tipo de recurso tecnológico utilizado para acessar o ERE.	Quanto à eficiência do processo de ensino-aprendizagem	Quanto à percepção dos discentes a respeito do docente
Quanto à conectividade da/o estudante	Quanto à percepção das/os docentes em relação ao discente	Quanto ao resultado final da disciplina

Quanto à acessibilidade das/os estudantes com necessidades específicas	Quanto à frequência nas atividades síncronas e assíncronas	Quanto a satisfação do ERE
		Quanto a metodologia e recursos utilizados pelo docente

Fonte: o próprio autor, 2021

Cada indicador deverá ser monitorado e avaliado de acordo com seus parâmetros e efetividade, conforme diretrizes:

Fase I – Análise diagnóstica

Nessa fase, propõem-se a participação conjunta entre as áreas do Departamento de Apoio Acadêmico; Diretoria de Ensino, a Coordenação dos Cursos e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), tendo, assim, o papel de cada área vinculado aos indicadores.

1 – Quanto ao número de alunos matriculados por disciplina:

a) é essencial para avaliar a eficiência da escola, pois, por meio dele, analisa-se quantos estudantes ingressaram, de fato, e continuaram naquele curso;

2 - Quanto ao tipo de recurso tecnológico utilizado para acessar o ERE:

a) identificar o ou os recursos tecnológicos a disposição dos discentes para uso no ERE;

3 - Quanto à conectividade da/o estudante: (Resolução 50/2020 – Reit. – Ifal)

a) Identificar a quantidade de estudantes por turma que tiveram acesso às atividades;

b) Avaliar o alcance do auxílio conectividade;

c) Informar se o acesso foi mediado ou não por tecnologias digitais;

d) Identificar as condições e possíveis dificuldades de acesso, com vistas à adoção de medidas compatíveis para garantir a equidade;

4 - Quanto à acessibilidade das/os estudantes com necessidades específicas: (Resolução 50/2020 – Reit. – Ifal)

a) Analisar se foi contemplada a disponibilidade de material adaptado às/aos estudantes atendidas/os pelo Napne e reestruturar rede de apoio, caso necessário.

Fase 2 – Análise do desenvolvimento

Nessa fase propõem-se a participação conjunta entre as áreas do Departamento de Apoio Acadêmico; Diretoria de Ensino, a Coordenação dos Cursos, Coordenação

Pedagógica, Coordenação de Apoio ao Ensino e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), e papel de cada área estaria vinculado aos indicadores.

1 - Quanto ao número de desistentes/evadidos:

a) Mensurar e identificar o quantitativo dos discentes que deixaram o curso durante o período letivo;

b) Identificar os motivos da desistência e evasão para avaliar a possibilidade de reverter a decisão.

2 - Quanto à eficiência do processo de ensino-aprendizagem: (Resolução 50/2020 – Reit. – Ifal)

a) Identificar os resultados da aprendizagem das/os estudantes neste período em relação ao atendimento dos objetivos e expectativas previstos nos planos de atividades dos componentes curriculares, de forma que sejam identificados os saberes e as possíveis lacunas no processo;

3 - Quanto à percepção das/os docentes em relação ao discente:

a) Considerar o ponto de vista do docente sobre o comprometimento, participação ou desempenho do discente durante as aulas síncronas e assíncronas.

4 - Quanto à frequência nas atividades síncronas e assíncronas:

a) Avaliar em quais matérias os/as discentes estão mais ausentes, de forma a acompanhar possíveis problemas como a insatisfação com determinada disciplina; acesso ao ambiente virtual e dificuldade nas atividades.

Fase 3 – Análise dos resultados

Nessa fase propõem-se a participação conjunta entre as áreas do Departamento de Apoio Acadêmico; Diretoria de Ensino, a Coordenação dos Cursos, Coordenação de Apoio ao Ensino, Colegiados dos Cursos (docentes e discentes) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), e papel de cada área estaria vinculado aos indicadores.

1 - Quanto à percepção das/os estudantes acerca do êxito nas atividades deste período: (Resolução 50/2020 – Reit. – Ifal)

a) Levantar informações relativas a questões representadas em formulário específico, para avaliar o ponto de vista das/os estudantes sobre a realização das atividades não presenciais;

b) levantar informações sobre seu nível de desempenho/esforço nas atividades síncronas e assíncronas (sugestão do autor)

c) levantar informações sobre seu nível de aprendizado quanto as habilidades/conhecimento no início, durante e no final das aulas (sugestão do autor)

2 - Quanto à percepção dos discentes a respeito do docente:

a) Opinar sobre a didática dos docentes;

b) Identificar o nível de relacionamento com o docente;

c) Das aulas síncronas, qual sua percepção e o que poderia ser melhorado;

d) Opinar sobre as habilidade e receptividade do professor;

3 - Quanto ao resultado final da disciplina:

a) Determinar o grau de dificuldade da disciplina;

b) Identificar o quantitativo de aprovados e retidos;

4 - Quanto a satisfação do ERE

a) Fornecer dados sobre as melhorias acadêmicas a serem feitas tendo como base o ponto de vista dos discentes;

b) Obter dados dos docentes sobre as melhorias acadêmicas e críticas;

5 - Quanto a metodologia e recursos utilizados pelo docente:

a) Levantar informação a respeito do método das aulas e recursos metodológicos desenvolvidas pelo docente;

b) Levantar os recursos utilizados pelo docente

De posse dos relatórios, a Gestão da Escola poderá rever o seu planejamento com novas diretrizes no sentido do processo contínuo de construção e reconstrução. Conforme preceitua Libâneo (1992, p. 221), o Planejamento Escolar é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Como pode-se observar, o planejamento é uma ferramenta básica no que tange à organização e estruturação das ações específicas em conjunto com os indicadores. Ressalta-se a importância do planejamento em todo o processo de ensino-aprendizagem e com maior atenção à modalidade do ERE, tendo em vista o foco no objetivo da aprendizagem e formação do discente, pois, com o planejamento, torna-se mais efetiva a execução dos objetivos do desenvolvimento de todas as atividades e, sendo assim, com os resultados e análise dos indicadores, a Escola, junto com seus atores, poderão assumir um maior protagonismo respaldados pelas informações obtidas e, conseqüentemente,

desenvolver um trabalho mais criativo, formativo e direcionado às expectativas dos discentes pela busca da qualidade educacional e novos conhecimentos.

Como destaca Moran (2012, p. 26):

Uma escola que prepare os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial, virtual, com professores menos “falantes”, mas orientadores, que ajudem a aprender fazendo; com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, experimentação, projetos, com professores que desenvolvam situações instigantes, desafios, soluções de problemas, jogos.

Por essa perspectiva, é fundamental para a Escola estar sempre acompanhando e avaliando os seus objetivos com base nos indicadores de forma a inovar e criar ações de maneira consciente e intencional, já que, a partir das aludidas informações, é possível apreciar, estimular e compreender o engajamento do aluno no seu cotidiano para que assim seja oportunizado ao discente um aprendizado significativo, permitindo-lhe aperfeiçoar suas habilidades, competências e aprimorar suas potencialidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram a modalidade do ensino remoto emergencial, com o objetivo de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em seus ambientes físicos e de repente tiveram que mudar e se adaptar a um novo modelo.

As consequências ainda não sabemos, mas pode-se aferir, não com um olhar efetivo e estatístico, que perdas ocorreram como a exclusão de milhares de estudantes por falta de acesso às tecnologias, desgastes da saúde mental de docentes, discentes e demais atores das instituições educacionais.

Este trabalho buscou trazer uma reflexão sobre como viabilizar e, ao mesmo tempo, minimizar os impactos na educação em período remoto e demonstrar, por meio de um processo de avaliação e acompanhamento contínuo, a construção de indicadores e a perseguição de uma educação de qualidade remota, sem perder o foco, principalmente, nos/as discentes. Os/as estudantes são o maior objetivo de todo esse processo de ensino-aprendizagem. Concluímos com destaque que, diante da situação em que nos encontramos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação para as salas de aula serem ambientes sociais e de aprendizagem positivos, o respeito, o automonitoramento e a cooperação devem estar presentes.

Nesse sentido, a indagação do trabalho sobre se os indicadores do ERE, sugeridos pelo Ifal, são suficientes para avaliar e atender às diretrizes educacionais da EJA. Comprovou-se haver necessidade de aumentar a capilaridade dos indicadores, pois, com isso, a avaliação com indicadores terá mais elementos para subsidiar as decisões no âmbito escolar e de forma contínua.

Enfim, com esses indicadores, e na premissa da implantação de uma nova cultura quanto ao processo de acompanhar os resultados apontados que auxiliarão nas futuras decisões, estima-se, em especial, para o curso de Hospedagem da EJA, como também para outros cursos da modalidade, uma possibilidade na melhoria, na condição e condução da aprendizagem, mais assertivas dentro do processo.

Espera-se que este trabalho possa ser um primeiro passo na avaliação do ERE, tendo em vista não ter sido extinguido os estudos, pelo contrário, encontra-se inacabado e por consequência faz suscitar diversas reflexões e ações a serem tomadas na educação da EJA e, que outros atores venham a contribuir com novos indicadores e quiçá com o envolvimento de todos que fazem a educação, pois, a princípio, restringimos os indicadores aos discentes e docentes, mas entendemos ser necessário expandi-los às outras áreas da escola, como os gestores e pedagogos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ASSIS, Marcelino Tadeu de. Indicadores de gestão de recursos humanos: usando indicadores demográficos, financeiros e de processos na gestão do capital humano. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2012
- BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. Educação de jovens e adultos: problemas e soluções. Curitiba: InterSaberes, 2013
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acessado em 14 out 2020
- BELLEN, Hans Michael van. Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996 - 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acessado em 16 jun 2021

FÁVERO, Osmar., & FREITAS, Marinaide. (2011). A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE. Revista Inter Ação, 36(2), 365–392. <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acessado em 25 nov 2021

INSTITUTO FEDERAL DE ALGAS. Resolução nº 50 – REITORIA de 28 de agosto de 2020. Disponível em: https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471 Acessado em 29 ago 2020

LIBÂNEO, José Carlos Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992

LIMA, Licínio Carlos. A escola como organização educativa. Porto: Porto Editora, 2011

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012

OLIVEIRA, Elida. Portal G1, Educação. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa [2020]. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em 03 ago. 2021

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Anped. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em 25 nov 2021

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W.; Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive; Suely da Silva; Rodrigues. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014